Etude sur les approches et les méthodes pédagogiques développées et/ou mises en œuvre par les partenaires de la DDC

Réalisée à la demande du Réseau éducation de la DDC

Rosemarie Lausselet
Bureau pour la formation et le développement
Av. Davel 3 a, 1004 Lausanne
Tél. 021 646 65 58
Courriel : rosemarie.lausselet@edconsult.ch

Novembre 2012

Résumé

Courant 2012, le Réseau éducation de la Direction du développement et de la coopération (DDC) a prévu de se pencher sur le thème du développement de connaissances et de compétences et des approches pédagogiques y relatives. C'est dans ce cadre qu'elle a commandité la présente étude qui vise à permettre une meilleure compréhension de ce que la DDC soutient et met sous le chapeau de la diversité de l'offre éducative. Le focus de la présente étude est dirigé sur les innovations pédagogiques, tout en sachant que les innovations incluent des dispositifs éducatifs adaptés aux divers contextes et aux modes de vie des populations. L'étude se concentre sur les pays prioritaires dans lesquels la DDC finance un programme dans le secteur éducation, à savoir en Afrique de l'Ouest (Bénin, Burkina Faso, Mali, Niger et Tchad), en Asie (Bangladesh) et en Europe de l'Est (Serbie). Elle met l'accent sur l'éducation de base et sur le développement des compétences techniques et professionnelles dans la formation non formelle.

L'étude se penche sur dix approches/méthodes développées et/ou mise en œuvre par les principaux partenaires de la DDC en éducation. Leur présentation comporte : i) une introduction, un bref historique et description de l'approche/méthode, ii) des éléments relatifs à ses fondements théoriques, iii) le débat en cours, si débat il y a et iv) des informations en lien avec l'appropriation et le passage à l'échelle. Elle présente aussi, de manière plus succincte, quelques innovations identifiées lors de la Triennale de l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA) qui a eu lieu à Ouagadougou en février 2012.

1. **Les approches « classiques » (appelées aussi « traditionnelles »)** prédominent depuis les indépendances non seulement dans l'éducation de base formelle mais aussi dans l'alphabétisation. (méthode « fonctionnelle » adoptée par l'UNESCO en 1965 ou méthode « conscientisante » de Paulo Freire). Elles utilisent souvent la langue des colonisateurs. L'enseignement-apprentissage se fait par la répétition et la mémorisation, (apprendre « par cœur » pour le restituer aux examens, apprentissage de la lecture sur une base syllabique). C'est une pédagogie peu participative, centrée sur le savoir du maître (courant behavioriste). Les connaissances peuvent être transmises rapidement, mais les résultats d'apprentissages sont souvent médiocres et peu durables en termes de compétences développées, avec pour conséquence un manque d'efficacité de l'éducation. Les meilleurs élèves – et ceux qui sont aidés – réussissent, mais un grand nombre d'enfants abandonnent ou quittent l'école sans avoir développé les compétences de base, conduisant à de profondes discriminations envers les enfants les plus vulnérables. Ces approches sont encore très répandues dans les systèmes éducatifs du Sud et de l'Est, les enseignant-e-s, souvent insuffisamment formé-e-s, reproduisant la manière dont elles/ils ont elles/eux-mêmes été scolarisé-e-s.

2. **L'approche par compétences (APC)** apparaît dans le monde anglo-saxon dès les années 1970 et concernent surtout, à ce moment-là, la formation professionnelle. Dans le monde francophone, il en est question dès les années 1990. Elle a été adoptée à la suite des constats de résultats médiocres des approches « classiques » et du décalage énorme entre l'école et le monde du travail. La logique des compétences ne tarde pas à influencer l'ensemble des systèmes éducatifs, formel et non formel. Dans les années 1990, elle est adoptée par les organisations internationales (OIF, UNESCO, UNICEF, BM). L'APC s'inspire de différents courants pédagogiques (cognitivisme, constructivisme, socioconstructivisme). Les objectifs d'enseignement ne sont plus des contenus à transférer mais une capacité d'agir par l'apprenant-e. Elle inclut des savoirs, des savoir-faire et des comportements. Ceux-ci sont des « ressources » que l'apprenant-e, enfant ou adulte, doit savoir « mobiliser » en vue de la réalisation d'une tâche particulière. Elle favorise une pédagogie active. Il n'y a pas de définition consolidée de l'APC et il existe, en fait, des APC plurielles, découlant de divergences relatives à la compréhension des concepts. Le débat est vif en ce qui concerne cette approche. Ses promoteurs défendent l'idée qu'elle prépare mieux les apprenant-e-s à un monde en transformation et à un

marché du travail en pleine mutation. Pour ses détracteurs, l'APC ne convient pas à l'éducation de base, le concept de compétence étant emprunté au monde du travail. L'APC a été adoptée, au niveau des politiques éducatives, par la plupart des pays où intervient la DDC et des réformes ont été engagées. Mais leur mise en œuvre a souvent été problématique. Plus que l'approche elle-même, ce sont les moyens et les conditions préalables (enseignant-e-s et autres parties prenantes insuffisamment informé-e-s et formé-e-s) qui sont interpellés. Des méthodes fiables pour évaluer certains types de compétences restent à développer.

3. **La Pédagogie du texte (PdT)**. La PdT est une approche proposée dès 1987 par l'Institut pour le développement de l'éducation des adultes (IDEA) et qui, après la fusion avec l'ONG Enfants du monde (EdM), est promue en Afrique de l'Ouest, en Amérique latine et en Asie. Elle est construite autour d'un ensemble de principes pédagogiques dont les bases théoriques sont issues de la linguistique (linguistique textuelle), la psychologie (courant socio-interactionniste de Vigotsky), la pédagogie, les didactiques des disciplines et les connaissances actualisées des disciples à apprendre et à enseigner. Elle pratique le bilinguisme équilibré, dans lequel les langues locales et les langues officielles sont à la fois une discipline et un medium d'enseignement. L'apprenant-e est mis-e au centre du processus d'apprentissage. Comme pour l'APC, le débat autour de la PdT concerne plus les défis que pose sa mise en œuvre que l'approche elle-même. Elle est en effet exigeante et nécessite un bon niveau de formation de tous les acteurs de la chaîne éducative (formateurs/trices, enseignant-e-s, animateurs/trices et autres cadres du système éducatif). Certains acteurs reprochent à la PdT qu'elle coûte cher, à quoi ses promoteurs rétorquent qu'un processus éducatif inefficace constitue un gaspillage de ressources humaines et financières. Un programme de maîtrise a été mis en place à l'Université de Ouagadougou pour des formateurs/trices qui forment enseignant-e-s, animateurs/trices et agents étatiques. Les professionnel-le-s ayant obtenu une maîtrise en PdT ont créé un réseau, le RIP-PdT, qui se charge de promouvoir l'approche. Au niveau étatique, la PdT est reconnue au Bénin, au Burkina Faso et au Niger. Au Burkina Faso, la PdT est promue par l'APENF mais n'est actuellement pas financée par le FONAENF, un fonds qui regroupe la contribution des bailleurs de fonds et de l'Etat en vue d'accompagner les stratégies d'alphabétisation et d'éducation non formelle. Elle pourrait l'être prochainement, un référentiel concernant les critères de reconnaissance des innovations étant en cours d'élaboration. La PdT est utilisée, dans le cadre du programme EdM, par tous ses partenaires au Burkina, (FDC, ASIBA, Andal et Pinal et ASUDEC), au Niger (ONEN et MdE) et au Bangladesh (CMES et JCF). Elle est utilisée aussi au Bénin (C3A et CRADENF) et son introduction est en cours au Tchad.

4. **L'approche Reflect** a été développée par l'ONG internationale ActionAid dans les années 1990 en Ouganda, au Bangladesh et à El Salvador. Dès 2000, elle a été appuyée, au Burkina Faso, par le Programme Alpha de la DDC et connaît une expansion rapide. Elle est utilisée aussi bien pour des processus d'alphabétisation que pour le développement de compétences sur des thèmes relatifs à la vie des apprenant-e-s (production agro-pastorale, protection de l'environnement, santé/hygiène, gestion des conflits, droits des enfants, etc.). Les apprentissages se font en langue locale et, selon la demande, une deuxième langue peut être introduite (p. ex. : français au Burkina Faso). Elle présente une grande adaptabilité aux différents contextes sociopolitiques et est perçue comme une approche pédagogique et développement. Reflect s'inspire des fondements théoriques promus par Paulo Freire et par la MARP (Méthode accélérée de recherche participative), qui permet d'identifier les thèmes et les besoins d'alphabétisation dans les communautés concernées. Si elle suscite un vif intérêt auprès des populations, certains spécialistes de l'éducation lui reprochent d'avoir une vision réductrice et utilitaire de l'alphabétisation. Prévoyant trop peu de temps pour enseigner les techniques de l'écriture et des mathématiques, les acquis ne seraient pas durables. Ses références théoriques seraient peu consistantes. Un réseau de praticien-ne-s, le *Pamoja*, regroupe douze pays d'Afrique et promeut Reflect. Le réseau a été appuyé par des partenaires tels que *dvv International*, Oxfam, UNESCO-UIL, ICCO, ADEA-GTENF et le *Finnish Refugee Council*. Au Burkina Faso, l'approche est promue par l'APENF et financée par le FONAENF.

5. **L'éducation bilingue et l'Alphabétisation Formation intensive des jeunes de 9 à 16 ans pour le développement (AFI-D). L'éducation bilingue** est une innovation pédagogique conçue par des chercheurs et des praticiens burkinabé avec l'appui technique et financier de l'ONG Solidar Suisse (anciennement OSEO). Elle a été expérimentée, dans des écoles primaires (formel) entre 1994 et 1998 et a obtenu de bons résultats. Sur cette base, des écoles primaires bilingues ont été promues, qui constituent une alternative à l'école primaire classique. Elles optent pour le bilinguisme additif à travers l'utilisation de la langue nationale maîtrisée par l'apprenant et le français tout au long du cycle primaire. Elles valorisent la culture nationale, limitent le cycle d'enseignement de base à cinq ans (au lieu de six ans dans les écoles classiques) et établissent un lien entre l'éducation et des activités productives. Neuf langues nationales sont aujourd'hui prises en compte. Les élèves des écoles primaires bilingues sont soumis aux examens du système d'éducation classique, à savoir le Certificat d'études primaires (CEP). Le bilinguisme est aujourd'hui introduit dans les Espaces d'éveil éducatifs pour les enfants de 3 à 6 ans (cursus de trois ans) et dans les Collèges multilingues spécifiques pour les enfants de 13 à 16 ans issus des Ecoles primaires bilingues (cursus de quatre ans).
   L'AFI-D s'inscrit dans le non formel et vise à offrir aux jeunes non scolarisé-e-s ou déscolarisé-e-s une éducation de base pertinente. Elle s'appuie sur l'apprentissage en langues nationales et en français et établit des liens étroits entre l'acte d'apprendre et l'acte de produire. Elle favorise l'insertion sociale et établit des passerelles entre éducation non formelle et formelle.
   Aussi bien l'éducation bilingue que l'AFI-D se basent sur les travaux de linguistes et de psychopédagogues ainsi que sur les recommandations de l'UNESCO, de l'UIL et de l'ADEA. Si les avantages d'un début d'apprentissage dans les langues locales sont aujourd'hui admis, un débat existe sur l'efficacité des différents modèles de bilinguisme (bilinguisme additif, de transfert, équilibré).
   Dès 1998, les Ecoles primaires bilingues ont connu une certaine extension géographique et linguistique, en partenariat avec le Ministère de l'éducation nationale et de l'alphabétisation (MENA, anciennement MEBA), de l'Eglise catholique et de promoteurs privés, avec le soutien de partenaires techniques et financiers (DDC, Ambassade des Pays-Bas, Intermon/Oxfam, Diakona). Dès 2007, l'éducation bilingue est du ressort de l'Etat et on assiste à une importante extension géographique. L'AFI-D a été vulgarisée au Burkina dans les organismes régionaux de développement, les missions religieuses et les grandes opérations d'alphabétisation mais aussi dans d'autres pays africains comme Centrafrique et Madagascar. Dès 2006, les centres AFI-D sont reconnus par le FONAENF.

6. **Bilan de compétences et *Tylay*.** Au Burkina Faso, dès 2003, l'ONG suisse Effe a formé des formateurs/trices à la démarche du bilan de compétences (CyFFOVAC). CORADE, un bureau d'étude burkinabé spécialisé dans le conseil aux organisations paysannes s'en est inspiré pour développer Tylay, une démarche visant à mieux valoriser le potentiel des populations rurales et relever des défis de développement. Tylay comprend trois étapes : i) le bilan de compétences ; ii) le diagnostic de l'exploitation qui se fait sur le terrain avec la famille ; iii) sur la base des deux premières étapes, la construction d'un projet d'avenir, à court et à long terme. La démarche est fondée sur les courants des histoires de vie, du bilan de compétences, de la reconnaissance et la valorisation des acquis de l'expérience. Elle est basée sur la logique « compétences » et « apprentissage tout au long de la vie ». Les personnes qui ont suivi la formation la considèrent comme très utile. Certaines voix critiques sont d'avis que les objectifs et les résultats attendus sont très ambitieux et l'analyse des effets peu approfondie. Elles soulignent une forme de « mystique du discours » entre ceux qui l'ont suivie et ceux qui ne l'ont pas suivie.
   Un réseau, le Refas'effe est actif dans la promotion de la démarche et veille à la qualité des formations. Tylay a été utilisée dans plusieurs organisations paysannes au Burkina Faso et est en passe d'être étendue au Mali. Elle est reconnue par le Ministère de l'éducation nationale et de l'alphabétisation (MENA) qui a inscrit la valorisation des compétences dans sa stratégie, ce qui devrait favoriser le financement de l'offre de formation des partenaires d'Effe par le FONAENF et d'autres donateurs.

7. ***Hakili la Kunu*.** Dès 1999, l'ONG malienne Karamba Touré (AKT) introduit les Malles scientifiques, conçues par la Cité des Sciences et de l'Industrie à Paris et adaptées par AKT. Les Malles, transportables dans les villages, visent à permettre aux jeunes de mieux comprendre leur environnement et de démocratiser la culture scientifique. AKT les accompagne et les encourage à développer des compétences qui favoriseront leur insertion socioprofessionnelle. Comme Tylay, *Hakili la Kunu* s'inscrit dans les courants de la reconnaissance des acquis et de l'APC. Elle valorise les savoirs endogènes (identités, langues nationales), les savoir-faire spécifiques et la responsabilité sociale. Aucun débat concernant l'approche n'a été identifié à ce jour. *Hakili la Kunu* fait face au défi de définir des méthodologies d'évaluations des acquis de l'expérience et de les faire reconnaitre et certifier.
   Les ministères concernés par la formation des jeunes reconnaissent la valeur de la démarche. Le Ministère de la jeunesse et des sports a enregistré les nouvelles disciplines que sont l'escalade, le VTT, le canoë et le kayak. Le Ministère de l'artisanat et du tourisme fait appel à AKT pour tout événement liant l'écotourisme et les collectivités territoriales.

8. **Les méthodes du *Centre for Mass Education in Science* (CMES).** Le CMES est une ONG créée en 1978, au Bangladesh, dans le but d'amener la science et la technologie, dans le non formel, aux populations rurales. Les *Basic Schools* promeuvent une éducation de base en cinq ans. Parallèlement, les *Rural Technology Centres* permettent aux jeunes de développer des compétences techniques et professionnelles. Le *Gender Empowerment Program* encourage les filles et les jeunes femmes à se former. L'ONG a développé ses propres méthodes (*My Laboratory, Unbound litteracy, Own World*) ainsi que des modèles d'évaluation adaptés, afin d'avoir un retour sur les effets des processus enseignement-apprentissage (*Competency in Effective Basic Education ; Competency and Skills in Livelihood Technology*). Sans avoir des références théoriques très précises, elles s'inspirent des méthodes actives et de l'APC. Si elles ne sont pas interrogées en soit, elles soulèvent une question cruciale : comment, face au besoin de massification de l'éducation, améliorer la qualité de l'éducation, dans le formel comme dans le non formel ? Ce défi est l'objet de débat. Dès 2009, une collaboration a été établie avec EdM afin d'introduire la PdT dans un certain nombre d'écoles pilotes, dans le but d'améliorer la qualité de l'éducation.
   Au Bangladesh, la collaboration des ONG avec l'Etat est difficile et l'éducation de base formelle est peu encline à adopter des approches innovatrices utilisées dans le non formel. Pour ce qui est du développement des compétences techniques et professionnelles (DCTP), une nouvelle politique a été adoptée en 2012 invitant les ONG à adapter les formations préprofessionnelles dispensées au *National Qualification Framework (NQF)* qui prévoit six niveaux de certification.

9. **L'approche intégrative.** En Serbie, l'ONG Pomoc Deci s'est engagée, dès 2003, pour l'éducation inclusive et pour l'amélioration de la qualité de l'éducation pour les minorités dans le préscolaire, le primaire et l'éducation des adultes. Face à l'exclusion des enfants roms et d'autres groupes marginalisés, elle a développé des formations de base et continues pour les enseignant-e-s du préscolaire et du primaire dans lesquelles elle promeut les méthodes actives et participatives. Elle a formé des assistant-e-s roms et plaidé, avec d'autres organisations (la Croix-Rouge et l'UNICEF dans le cadre d'un programme conjoint de la Coopération suisse) pour leur insertion, dans les classes, pour accompagner les enfants roms. Dans le cadre du programme conjoint, la Croix-Rouge a préparé des jeunes Serbes afin qu'ils puissent apporter un appui scolaire à des enfants en difficulté, les aident à développer des compétences sociales et encouragent leurs pairs à abandonner des comportements discriminatoires et des pratiques d'exclusion. L'UNICEF s'engage surtout dans le plaidoyer et vise à assurer à tous les enfants l'exercice de leurs droits. Les organisations concernées se sont inspirées, entre autres, des principes-clés permettant la qualité dans l'éducation inclusive définis par l'Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers. Le débat sur l'intégration des Roms et d'autres groupes défavorisés porte surtout sur le choix du type de dispositif éducatif à mettre en place : faut-il insérer ces enfants dans le formel, avec le risque qu'ils se retrouvent dans des « classes spéciales » offrant peu de débouchés

ou proposer des dispositifs d'éducation non formelle, tout en considérant ces options comme des mesures transitoires ? La question des langues constitue un autre objet de débat.
Une nouvelle loi nationale sur l'éducation de base incluant l'approche intégrative a été adoptée en 2009 et est entrée en vigueur. Les formations développées par Pomoc Deci sont reconnues et accréditées par la *National Agency for Educational Improvement.* De nombreux enseignant-e-s du préprimaire et du primaire ainsi que des assistant-e-s issu-e-s de groupes minoritaires ont été formé-e-s. Le nombre de bénéficiaires directs a significativement augmenté, des parents d'enfants scolarisés ont accédé à l'éducation de base. Dans plusieurs municipalités, les contributions financières pour l'inclusion sociale des groupes marginalisés sont en hausse.

10. **L'approche basée sur le droit à l'éducation et l'interculturalité.** Dès 1946, la Fondation village d'enfants Pestalozzi (PCF) promeut le Droit des enfants à accéder à une éducation de base de qualité et la cohabitation pacifique au travers du développement de compétences interculturelles. Elle intervient dans onze pays d'Afrique de l'Est et Australe, d'Amérique centrale, d'Asie du Sud-Est et d'Europe de l'Est. En Serbie, pays concerné par l'étude, la PCF apporte un appui aux enfants roms et autres groupes défavorisés. Elle forme des enseignant-e-s à la pédagogie interculturelle en collaboration avec des partenaires locaux, le *Centre for Interactive Pedagogy,* le *Panonija* et un réseau d'organisations locales présent dans tout le pays, un projet de formation interculturelle pour les jeunes. La PCF s'inspire des idées de Pestalozzi, à savoir une éducation « avec la tête, le cœur et les mains ». Elle adhère à une conception holistique de l'éducation. Dans ses interventions basées sur le droit, elle se réfère aux principes des quatre A (Acceptabilité, Adaptabilité, dotation Adéquate, Accessibilité). Avec ses partenaires, elle encourage les méthodes actives qui placent l'enfant au centre. Elle propose une approche interculturelle qui se base sur les concepts théoriques liés à la culture et aux différences culturelles, laissant aux partenaires le choix des méthodes pour développer les compétences interculturelles.
L'approche de la PCF est reconnue par le Ministère de l'éducation qui a accepté tous ses projets, ce qui a permis une extension géographique. Un exemple de plan d'études intégrant l'interculturalité a été mis à disposition sur le site du Ministère de l'éducation et peut ainsi être utilisé à large échelle.

D'autres approches/méthodes présentées par des partenaires de la DDC (Réseau E+I) ou d'autres acteurs lors de la Triennale de l'ADEA à Ouagadougou, ont retenu notre attention. Il s'agit :

- de l'approche genre promue par FAWE, le Forum des éducatrices africaines qui mènent des activités de plaidoyer au niveau des gouvernements et des communautés et intervient dans les écoles pour créer un environnement favorable à l'apprentissage pour les filles et les garçons. Elle encourage les filles à investir des professions considérées comme masculines ;
- d'expériences innovatrices concernant le DCTP mises en place, entre autres, par Helvetas Swiss Intercooperation et Swisscontact. Dans une session parallèle, la nécessité d'accorder une attention particulière aux compétences pour le développement rural et le secteur agricole, qui occupe 80% des populations sahéliennes, a été soulignée. Dans une autre session, une équipe de chercheur-e-s basé-e-s dans trois pays d'Afrique de l'Ouest (Burkina Faso, Côte d'Ivoire et Ghana), en Afrique du Sud et faisant partie du NORRAG (*Network for Policy Research, Review and Advice on Education and Training*) a présenté une étude et rappelé l'importance de la recherche pour soutenir les parties prenantes du DCTP ;
- d'expériences réalisées dans divers pays et d'initiatives développées en direction de la reconnaissance et de la validation des acquis de l'expérience (VAE) ;
- des Cadres nationaux de qualification (NQF) mis en place dans de plus en plus de pays qui constituent des outils efficaces pour valider les apprentissages expérientiels réalisés aussi bien dans le formel, le non formel que dans l'informel.

Enfin, l'étude soumet un certain nombre de questions (cf. chapitre 4, remarques conclusives et questions ouvertes) qui devraient faire l'objet d'une discussion à la DDC.

Table des matières

Résumé i
Table des matières 1
Remerciements 1
Sigles et acronymes 2

1 INTRODUCTION 4
1.1 Les objectifs de l'étude 4
1.2 Quelques réflexions préliminaires concernant la diversité de l'offre éducative 4
1.3 Méthodologie 6

2 LES APPROCHES ET LES METHODES DEVELOPPEES ET/OU MISES EN ŒUVRE PAR LES PARTENAIRES DE LA DDC 6
2.1 Les approches classiques 6
2.2 L'approche par compétences 8
2.3 La Pédagogie du Texte 11
2.4 L'approche Reflect 13
2.5 L'éducation bilingue et l'AFI-D 15
2.6 La démarche *Tylay* 16
2.7 La démarche *Hakili la Kunu* 19
2.8 Les méthodes du CMES 20
2.9 L'éducation inclusive 22
2.10 L'éducation à la paix et l'approche interculturelle 24

3 QUELQUES APPROCHES ET METHODES PROMUES PAR D'AUTRES ACTEURS ... 26
3.1 Une pédagogie sensible au genre 26
3.2 Le développement des compétences techniques et professionnelles 27
3.3 La validation des acquis de l'expérience 28
3.4 Les cadres nationaux de qualifications 28

4 REMARQUES CONCLUSIVES ET QUESTIONS OUVERTES 29

Annexes

Annexe 1 : Termes de référence
Annexe 2 : Liste des entretiens réalisés
Annexe 3 : Définitions de travail
Annexe 4 a : Liste des partenaires qui reçoivent une contribution de la DDC
Annexe 4 b : Les programmes éducatifs de la DDC et de ses partenaires (financés par la Centrale ou les Buco) dans le domaine de l'éducation de base et du DCTP (situation septembre 2012)
Annexe 5 : Complément d'information sur le programme DDC en Serbie
Annexe 6 : Documents, bibliographie et sites de référence

Remerciements

Ma gratitude va à toutes les personnes qui m'ont accordé leur confiance et du temps pour réaliser cette étude. Elle a permis de nombreux échanges sur des questions essentielles concernant une éducation de base de qualité et le développement de compétences techniques et professionnelles. Puisse le présent document contribuer à poursuivre la réflexion, à la DDC et chez ses partenaires, sur des offres éducatives de qualité qui répondront aux besoins et aux aspirations des populations des pays dans lesquels la DDC est engagée. Un merci particulier va à Valérie Liechti, Anne Zwahlen, Frédérique Weyer, Mary-Luce Fiaux Niada et Nicole Gantenbein avec qui j'ai eu des discussions essentielles pour concevoir l'étude, qui ont pris le temps de la lire attentivement et de me communiquer leurs commentaires.

Sigles et acronymes

ADEA	Association pour le développement de l'éducation en Afrique
AEFA	Approche d'enseignement-apprentissage du français à l'adulte et à l'adolescent
AFI-D	Alphabétisation formation intensive des jeunes pour le développement
AKT	Association Karamba Touré
APC	Approche par compétences
APS	Approche par situation
APENF	Association pour la promotion de l'éducation non formelle
A&P	Andal et Pinal
ASIBA	Association de solidarité internationale pour le Bazega
ASUDEC	*Africa's Sustainable Development Council*
BIEF	Bureau d'ingénierie en éducation et en formation
BM	Banque mondiale
Buco	Bureau de coopération
CAD	Comité d'aide au développement
CEI	Communautés des Etats indépendants
CEP	Certificat d'études primaires
CIRADE	Centre interdisciplinaire de recherches sur l'apprentissage et le développement
CMES	*Centre for Mass Education in Science*
CRDI	Centre de recherche pour le développement international, Canada
CyFFOVAC	Cycle de formation de formateurs à la démarche bilan portfolio et de valorisation des compétences
DAO	Division Afrique de l'Ouest
DCTP	Développement de compétences techniques et professionnelles
DEDA	Développement et éducation des adultes
DDC	Direction du développement et de la coopération
DPI	Division partenariats institutionnels
EB	Education de base
EBNF	Education de base non formelle
ECOM	Ecoles communautaires
EdM	Enfants du monde
Effe	Espace de formations – formations d'espaces
EPT	Education pour tous
FAWE	Forum des éducatrices africaines
FDC	Fondation pour le développement communautaire
FONAENF	Fonds pour l'alphabétisation et l'éducation non formelle
GRD	Gestion axée sur les résultats de développement
GTENF	Groupe de travail éducation non formelle de l'ADEA
IDEA	Institut pour le développement de l'éducation des adultes
ISFRA	Institut supérieur de formation et de recherche appliquée
JCF	*Jagori Chakra Fondation*
MARP	Méthode accélérée de recherche participative
MdE	Monde des enfants
MENA	Ministère de l'éducation nationale et de l'alphabétisation
NQF	*National Qualification Framework*
NORRAG	*Network for Policy Research, Review and Advice on Education and Training*
OCDE	Organisation de coopération et de développement économique
OIF	Organisation internationale de la Francophonie
OM	*Outcome mapping*
OMD	Objectifs du millénaire pour le développement
ONG	Organisation non gouvernementale

OSC	Organisations de la société civile
OSEO	Œuvre suisse d'entraide ouvrière
PCF	*Pestalozzi Children's Foundation*
PdT	Pédagogie du texte
PPO	Pédagogie par objectifs
PISA	Programme international pour le suivi des élèves
RéNOPAL	Réseau des opérateurs privés
RMS	Rapport mondial de suivi
RECI	Réseau éducation et coopération internationale
RIP-PdT	Réseau international pour la promotion de la PdT
UIL	Insitut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
UNICEF	*United Nations International Children's Emergency Fund*
VAE	Validation des acquis de l'expérience (
VIE	Volontaires pour l'intégration éducative

1 INTRODUCTION

La DDC finance des programmes dans le secteur de l'éducation dans un certain nombre de pays prioritaires en Afrique de l'Ouest (Bénin, Burkina Faso, Mali, Niger et Tchad), en Asie (Bangladesh) et en Europe de l'Est (Serbie). Courant 2012, le Réseau éducation de la DDC s'est penché sur le thème des approches pédagogiques dans les domaines de l'éducation et du développement des compétences professionnelles (DCTP). C'est dans ce cadre qu'il a commandité la présente étude (Termes de référence : cf. Annexe 1). La Triennale de l'ADEA, qui a eu lieu à Ouagadougou du 13 au 17 février 2012, a constitué un premier événement-clé qui a permis de collecter des informations. La plupart des partenaires des programmes éducation en Afrique ainsi que d'autres acteurs y ont en effet participé et certains ont présenté les approches/méthodes qu'ils utilisent. Mais il a paru utile d'élargir la réflexion amorcée au niveau international et d'intégrer les programmes éducation au Bangladesh et en Serbie. Le lancement du Rapport mondial de suivi sur l'Education pour tous 2012, consacré à la manière dont les programmes de développement de compétences peuvent aider les jeunes à accéder à des emplois décents et à de meilleures conditions de vie, constituera un deuxième événement sur le thème.

1.1 Les objectifs de l'étude

L'étude vise à permettre une compréhension plus large de ce que la DDC soutient et met sous le chapeau de la diversité de l'offre éducative. En dressant un état des lieux des principales approches/méthodes pédagogiques utilisées – et dans certains cas développées – par ses partenaires, elle veut permettre de renforcer la compréhension du secteur éducatif non formel dans les pays prioritaires et une meilleure visibilité de celui-ci. Elle vise aussi à donner des éléments de réponse sur le rôle que joue la DDC par rapport à la mise à l'échelle et un aperçu des montages instutionnels dans ses pays prioritaires.
Les objectifs spécifiques de l'étude sont de :

- Inventorier et documenter des approches/méthodes pédagogiques développée et/ou utilisées par les partenaires de la DDC.
- Identifier leur potentiel en termes de qualité et de passage à l'échelle ; apprécier le degré d'appropriation (statut, reconnaissance officielle, influence sur le système, etc.) des approches au niveau : i) des politiques éducatives et ii) des opérateurs des pays dans lesquels la DDC finance un programme d'éducation.
- Identifier et analyser les termes du débat et les questionnements concernant les approches, en particulier l'approche par compétences, les présupposés et les différentes positions des acteurs.
- Apporter une attention particulière pour le développement de compétences techniques et professionnelles (DCTP), là où se recoupent formation de base et formation préprofessionnelle.

L'étude vise aussi à donner un certain nombre d'éléments pour mieux comprendre et illustrer les fondements théoriques de quelques approches/méthodes développées et mises en œuvre par les partenaires de la DDC. Face à l'ampleur du thème, et selon la demande de la DDC, l'étude se limite à les présenter succinctement. Elle ne prétend nullement être exhausitive mais a pour but de faciliter le débat et de contribuer à la réflexion générale prévue sur l'éducation de base et le DCTP.
Elle s'adresse prioritairement aux membres du Réseau éducation de la DDC mais il est prévu qu'elle soit partagée avec les partenaires de la DDC dans le domaine de l'éducation. Elle devrait être utile à toute personne qui, sans forcément être spécialiste des questions pédagogiques, s'intéresse aux questions d'éducation et de formation, un des thèmes prioritaires de la DDC.

1.2 Quelques réflexions préliminaires concernant la diversité de l'offre éducative

Le focus de la présente étude est mis sur les **innovations pédagogiques** dans le processus enseignement-apprentissage du formel et de non formel, tout en sachant que les innovations incluent

des **dispositifs éducatifs adaptés** (appelés aussi formules éducatives par certains partenaires) au contexte et au rythme de vie des populations à qui est destiné un programme d'éducation non formelle. Les écoles mobiles de Delta Survie consituent un bon exemple de ce type d'innovation. Conçu avec et pour des populations semi-nomades au Mali, au Niger et en Mauritanie, il vise à assurer au moins sept mois d'enseignement dans l'année scolaire et valorise, entre autres, les langues maternelles. Les écoles mobiles sont basées sur les itinéraires traditionnels des communautés concernées et les enseignant-e-s se déplacent au gré des transhumances avec leur mobilier. La diversité de l'offre éducative repose donc à la fois sur des approches/méthodes innovantes et sur des dispositifs éducatifs mieux adaptés aux besoins des populations (en termes de contenu, d'horaire, de modalités, etc.). Les partenaires soutenus par la DDC ont adopté dans certains cas les deux types d'innovations, dans d'autres un seul type. Cela dit, tous les partenaires de la DDC n'ont pas de programme éducatif qui repose sur une approche pédagogique spécifique.

La notion de **partenaires** est large. Dans la présente étude, nous avons distingué :

- les ONG suisses/internationales et une Fédération qui reçoivent une contribution programme par la DPI, la Division des partenariats institutionnels de la DDC (liste des partenaires qui reçoivent une contribution : cf. Annexe 4 a) ;
- les partenaires suisses/internationaux à qui sont attribués des mandats d'exécution de programmes éducatifs (mandats attribués par la Centrale ou par les Buco) ;
- des ONG/associations nationales qui travaillent directement avec la DDC ou avec les ONG suisses impliquées (tableau : cf. Annexe 4 b) dans les pays où l'éducation est un thème prioritaire.

Dans la mesure du possible, nous avons tenté d'harmoniser la présentation des approches/méthodes développées et utilisées par les partenaires de la DDC. L'exercice s'est avéré difficile, la capitalisation et la documentation de ces approches/méthodes étant très hétérogènes, plus ou moins d'informations étant disponibles sur la question des approches/méthodes pédagogiques. Nous avons constaté que souvent, la DDC et certains partenaires délèguent le choix des approches/méthodes à leurs partenaires sur le terrain, ce qui rend l'accès à des informations y relatives, comme pour la Serbie, encore plus difficile. Pour la même raison, nous avons renoncé à donner des indications quatitatives, tout en sachant que, dans le cadre de l'efficacité de l'aide, il sera indispensable pour la DDC d'avoir ce type d'informations, à partir de sources fiables. Un certain nombre de chiffres existent chez les promoteurs des approches/méthodes pédagogiques et, dans quelques cas, peuvent être trouvées dans des évaluations ou études récentes. Mais nous aimerions rappeler ici que des informations plus approfondies sur la performance, la pertinence, l'efficacité et l'efficience, le jugement des points forts et des points faibles de chaque approche dépasse le cadre de ce travail, relèvant du domaine de l'évaluation ou d'études plus approfondies.

Une autre précision doit être apportée par rapport aux notions d'appropriation et de mise à l'échelle. Dans la présente étude, nous incluons, dans la mise à l'échelle **:** i) la reconnaissance formelle d'une approche/méthode pédagogique par l'Etat ; ii) l'extension géographique ; iii) l'extension du nombre d'organisations porteuses de l'innovation ; iv) le nombre d'apprenant-e-s (par tranche d'âge) qui ont appris selon une approche/méthode pédagogique spécifique. La mise à l'échelle peut se faire dans le cadre de l'éducation non formelle comme elle peut être reprise par le système formel.

La DDC ne vise pas à créer des centres d'excellence mais bien à permettre à un grand nombre d'accéder à une éducation et à une formation de base pertinente et de qualité, assurant ainsi plus de justice sociale. Pour elle, **une bonne approche offre une éducation de qualité favorisant l'apprentissage effectif et durable des compétences de base (lecto-écriture, mathématiques), celles utiles dans la vie courante ainsi que, pour une proportion significative d'apprenant-e-s, des compétences professionnelles leur permettant un accès à une activité productrice qui leur procure un revenu**.

1.3 Méthodologie

La présente étude se fonde sur quatre sources d'information principales. La première a été, lors de la Triennale de l'ADEA, la participation aux sessions ainsi que des entretiens réalisés en dehors des sessions, avec des personnes-ressources identifiées. La deuxième consiste en une série d'entretiens menés lors d'une mission au Bangladesh et des interviews faites en Suisse, en présentiel ou par téléphone, notamment pour la Serbie (liste des entretiens réalisés: cf. Annexe 2). La troisième consiste en l'analyse secondaire d'entretiens réalisés ou d'observations faites lors de précédentes missions, en Afrique de l'Ouest ou au Bangladesh. Il s'agit d'entretiens semi-directifs, réalisés auprès des chargé-e-s de programme à la DDC, de responsables des programmes d'éducation dans les Buco ou des partenaires de la DDC dans le secteur éducatif. Le quatrième pilier est constitué de la lecture et l'analyse i) de nombreux documents mis à disposition par la DDC et ses partenaires, ii) des études et des brochures réalisées pour la Triennale 2012, mais aussi iii) de références théoriques pertinentes (Documents de référence, bibliographie et sites de référence : cf. Annexe 6).

Une précision doit encore être apportée concernant la posture de l'auteure adoptée face à la demande de la DDC d'identifier et d'analyser les termes du débat et les questionnements concernant les approches identifiées. Partant du principe que la DDC valorise la diversité des approches/méthodes et souhaite en explorer différentes dimensions théoriques et pratiques, l'auteure a eu le souci de porter un regard constructif, distancié et critique, refusant toute position dogmatique.

L'étude comprend quatre chapitres. L'introduction présente le cadre, les objectifs, quelques réflexions préliminaires et la méthodologie utilisée. Le deuxième chapitre, cœur de l'étude, recense dix approches et méthodes pédagogiques les plus couramment utilisées par les partenaires de la DDC. Le troisième chapitre présente, de manière succincte, quelques approches novatrices identifiées lors de la Triennale de l'ADEA par d'autres acteurs. Le dernier chapitre inclut des remarques conclusives et des questions qui devraient être soumises à discussion.

Les personnes qui souhaitent approfondir certains aspects de l'étude trouveront des compléments d'information dans les annexes. Une définition précise des concepts tels que « courants, approches, méthodes pédagogiques » nécessiterait une recherche théorique approfondie qui dépasse le cadre de cette étude. Nous nous contenterons donc de donner quelques définitions de travail, afin d'en permettre une compréhension partagée (définitions de travail : cf. Annexe 3).

2 LES APPROCHES ET LES MÉTHODES DÉVELOPPÉES ET/OU MISES EN ŒUVRE PAR LES PARTENAIRES DE LA DDC

Ce chapitre est le résultat de la lecture et de l'analyse des documents, des observations et des entretiens réalisés. Pour chaque approche, il inclut un bref historique, une description succinte des fondements théoriques, à savoir dans quel courant pédagogique les approches/méthodes s'inscrivent, des éléments de débat identifiés, si débat il y a, et des informations relatives à l'appropriation, au niveau des opérateurs et au niveau des politiques éducatives, ainsi que le passage à l'échelle.

2.1 Les approches classiques

Bref historique

Les approches classiques – souvent appelées aussi traditionnelles – prédominent, en Afrique de l'Ouest mais aussi au Bangladesh, depuis les Indépendances, dans l'éducation de base formelle, dans le non formel et en alphabétisation. Elles ont longtemps été promues par les Etats ainsi que par le biais de

l'aide technique et financière. Dans l'éducation non formelle et l'alphabétisation, elles incluent, par exemple, la « méthode fonctionnelle » adoptée par l'UNESCO[1] en 1965.

Fondements théoriques

Elles se fondent, d'un point de vue pédagogique, sur une conception de l'enseignement-apprentissage par la répétition et la mémorisation. L'accent est mis sur le « par cœur » et l'apprentissage de la lecture se base sur une méthode syllabique. Le principe est qu'il faut exposer l'apprenant à une source d'informations pour qu'il apprenne. C'est une pédagogie centrée sur l'enseignant, en qui il faut faire confiance. Il transmet ses connaissances sous forme d'exposé, de cours magistral qui laisse peu de place à l'interactivité avec l'apprenant qui est passif. Par rapport au DCTP, les apprentissages se font par transmission de connaissances et par imitation (compagnonnage). Ces approches s'inscrivent dans la psychologie behavioriste, qui considère que le processus éducatif doit mettre l'accent sur l'apprentissage des comportements. Elle a été développée par des auteurs tels que Watson, Skinner et Thorndike.

Débat autour de ces approches

L'UNESCO[2] considère que des progrès considérables ont été réalisés par rapport à l'accès à l'éducation formelle. Mais l'organisation est d'avis que le maintien des enfants jusqu'à la fin de la scolarité pose encore problème dans de nombreux pays.

> Dans les trois quarts des pays d'Afrique subsaharienne disposant de données, on estime que plus de 30% des étudiants du primaire abandonneront avant d'atteindre la dernière année d'enseignement primaire.

Une des causes identifiées est, entre autres, l'utilisation des approches/méthodes classiques. Leurs limites et leurs problèmes sont aujourd'hui mieux connus (taux de redoublements et taux d'abandons élevés, manque de capacités à la fin de l'école primaire, etc.). Elles permettent de transmettre des connaissances, mais nombreux sont les élèves et les apprenant-e-s qui ont une maîtrise médiocre des compétences de base en fin de scolarité ou de formation. Que ce soit dans l'éducation de base formelle ou non formelle, l'enseignant-e ne se soucie guère de l'application des connaissances dont l'intégration reste aléatoire. Elles ne permettent pas « d'apprendre à apprendre », constituent un frein à l'innovation et un obstacle à une éducation de qualité.

Des critiques émises par rapport aux « méthodes conscientisantes » et à la « méthode fonctionnelle » ou la « méthode traditionnelle » utilisées dans l'éducation non formelle et l'alphabétisation sont, entre autres, qu'elles ne tiennent pas compte des résultats de la recherche et sur la manière dont les jeunes et les adultes apprennent, que la formation est conçue sous la forme de campagnes de quelques mois, un processus trop court pour permettre l'appropriation des connaissances visées et qu'elles ont une vision utilitaire de l'éducation, ne cherchant pas à développer des compétences de vie. Une étude réalisée pour le Rapport mondial de suivi de l'EPT 2006[3] résume le débat comme suit:

> Les multiples controverses soulevées à propos des finalités de l'alphabétisation fonctionnelle ont amené l'UNESCO à élargir ce terme lors du symposium international de Persépolis en 1975. Désormais l'alphabétisation fonctionnelle ne doit plus viser uniquement la croissance économique mais également le bien-être social et culturel de l'individu. Avec l'évolution du concept d'alphabétisation, on parle de plus en plus d'alphabétisation intégrée.

S'appuyant sur les études et les statistiques mettant en évidence la faible efficacité interne et externe, de nombreux Etats reconnaissent aujourd'hui le besoin de réformer leur système éducatif, y compris les aspects pédagogiques.

---

[1] UNESCO (1972). *Guide pratique d'alphabétisation fonctionnelle. Une méthode de formation pour le développement*. Paris : UNESCO.

[2] Source : Institut statistique de l'UNESCO. Mai 2012

[3] UNESCO (2005). Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006 : *Le défi de l'alphabétisation, un état des lieux*. Paris : UNESCO

Degré d'appropriation et capacité de passer à l'échelle

Même si de nombreux gouvernements ont adopté des réformes, aussi bien dans le formel que dans le non formel, les approches/méthodes classiques sont encore très répandues. Les pratiques sont difficiles à changer, prennent du temps et un certain nombre d'opérateurs, voire d'agents ministériels et d'agences d'aides résistent à l'innovation. De nombreux formateurs/trices et enseignant-e-s les utilisent – encore ou à nouveau – faute de formation suffisante sur les nouvelles approches/méthodes. Souvent aussi, le nombre d'élèves dans les classes ou le manque d'espace ne permettent pas la mise en œuvre des approches novatrices.

2.2 L'approche par compétences

Bref historique

Un peu partout dans le monde, les curriculums et les programmes scolaires sont l'objet de transformations profondes et accélérées. Ce mouvement est lié, entre autres, à l'introduction de la notion de compétences. Elle apparaît dans les travaux de chercheurs anglo-saxons remontant au début des années 1970 et concerne surtout, à ce moment-là, la formation professionnelle. Dans le monde francophone, il en est question dès les années 1990, à partir du moment où l'on commence à parler de « société de la connaissance », de « mondialisation » et de « globalisation ». L'utilisation des « compétences » explose et les publications sur le thème foisonnent. La logique des compétences ne tarde pas à influencer le monde de l'école, induisant un mouvement de réforme pédagogique appelé « approche par compétences » (APC) qui commence par se développer au Québec, puis en Suisse romande, en Belgique, en France, mais aussi dans de nombreux pays d'Afrique et d'Asie. Il s'agit de changements proposés en réponse aux insuffisances d'autres approches, notamment la pédagogie par objectifs (PPO) qui pose problème pour réaliser l'intégration des différents savoirs.

Dès les années 1990, les organisations internationales (OIF, UNESCO, UNICEF, BM) adoptent l'APC (1995 dans le cadre de l'EPT). En 1997, les pays membres de l'OCDE lancent le Programme international pour le suivi des élèves (PISA) pour savoir dans quelle mesure ils possèdent, au terme de leur scolarité obligatoire, les savoirs et les savoir-faire considérés comme étant indispensables pour participer à la vie de la société. Le programme de l'OCDE sur la définition et la sélection des compétences DeSeCo (*Definition and Selection of Competencies, Theoretical and Conceptual Foundations)* fournit un cadre conceptuel permettant d'identifier les compétences-clés. Il est le résultat d'un long processus participatif et de deux symposiums internationaux ; le rapport final[4] présente un consensus autour des notions de compétences et de compétences-clés. Pour l'OCDE, l'APC vise à augmenter l'efficacité interne et externe du système éducatif. Elle entend remplacer les approches qui favorisent la simple mémorisation et la restitution dans l'évaluation des apprentissages ainsi que l'analphabétisme fonctionnel. Elle veut aussi améliorer l'équité du système en permettant aux plus faibles de remédier à leurs lacunes et augmenter la motivation des élèves en donnant du sens aux apprentissages.

Fondements théoriques

Selon ses promoteurs, l'APC s'inspire de différents courants pédagogiques, notamment du cognitivisme, du constructivisme et du socioconstructivisme. Ce qui caractérise cette approche, c'est que les objectifs d'enseignements ne sont plus des contenus à transférer mais une capacité d'agir par l'apprenant-e. La compétence inclut et combine des savoirs, des savoir-faire et des comportements. Ceux-ci sont des « ressources » que l'apprenant-e, enfant ou adulte, doit savoir « mobiliser » en vue de la réalisation d'une tâche particulière.

Diverses définitions sont données des compétences, mais en sciences de l'éducation et en sciences du travail, un consensus semble avoir été adopté autour de la définition suivante :

[4] Rychen, D. S.et Salganik, I. H (Eds). (2003). *Key competencies for a Successful Life and a Well-Functionning Society*. Göttingen, Germany: Hogrefe & Huber.

> Une compétence est un pouvoir d'agir efficacement dans une *classe de situations*, en mobilisant et en combinant, en temps réel et de manière pertinente, des *ressources* intellectuelles et émotionnelles (Perrenoud 2011, p. 45).

En plus des éléments « ressources », « situations » ou « situations-problèmes », un expert comme De Ketele[5] met un accent particulier sur le « processus de mobilisation des ressources »
Un des premiers constats à faire lorsqu'on se penche sur l'APC est qu'il existe des confusions et des divergences relatives à la compréhension des concepts tels que « compétences » ou « famille de situations-problèmes ». Il n'y a donc pas une, mais plusieurs APC. Selon De Ketele, il existe « un noyau dur » commun aux différentes approches par compétences autour des termes : ressources – mobilisation – famille de situations-problèmes ou tâches complexes. Selon lui : « On ne peut parler de compétence qu'à partir du moment où il y a mobilisation des ressources pertinentes face à une situation-problème à résoudre ou une tâche complexe à effectuer. »[6] Or, il y a aussi des divergences sur la notion de famille de situations-problèmes ou de tâches complexes. Ces luttes conceptuelles ont pour effet que les parties prenantes chargées de prendre des décisions par rapport à l'APC ne « s'y retrouvent plus ». Par exemple, Alfari Djibo, chargé de programme pour l'éducation de base au bureau de coopération de la DDC, nous signale qu'il y a débat, au Niger, entre l'APC et **l'Approche par situation** (APS)[7] promue par Jonnaert (2009)[8]. Comme son nom l'indique, l'APS développe, à partir d'enquêtes de terrain, mais aussi de standards internationaux, une « banque de situations ». Ces situations sont bâties sur la base de réalités culturelles, sociales et économiques. C'est sur ces situations que des programmes d'études endogènes sont construits. Selon Jonnaert, les situations sont indispensables pour permettre aux apprenant-e-s de développer des compétences. Plutôt que d'énoncer d'hypothétiques compétences, un programme construit dans la perspective de l'APS propose un ensemble de situations dans lesquelles un élève peut agir (Jonnaert 2010, 26)[9].

Débat autour de l'approche par compétences

Le débat est vif entre promoteurs et détracteurs de l'APC. Pour ses promoteurs, elle est censée mieux préparer les apprenant-e-s à un monde en transformation, à un marché du travail en pleine mutation, notamment technologique, et aux nombreux changements d'emploi probablement nécessaires en cours de carrière. Pour eux, l'APC rapproche le monde de l'enseignement et celui de l'entreprise et favorise l'adaptabilité et la mobilité des travailleurs et des travailleuses.

Parmi les voix critiques, il faut souligner celles qui sont d'avis que l'APC ne convient pas à l'éducation de base, le concept de « compétence » étant emprunté au monde du travail. Dans un dossier très critique publié dans *L'école démocratique*[10], Hirtt se demande à qui profitent les compétences et apporte la réponse suivante : « Dès que l'on gratte un peu le discours romantique de certains pédagogues, l'approche par compétences se dévoile pour ce qu'elle est : une conception de l'éducation entièrement vouée à faire de l'école un instrument docile au service de la rentabilité économique et du profit (Hirtt, 2009). » Un autre argument souvent avancé par les détracteurs de l'APC est qu'elle néglige les contenus propres aux disciplines enseignées et relègue les savoirs au rang d'instruments devant servir au développement de compétences. Pour Philippe Perrenoud, ancien professeur à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation à l'Université de Genève, à qui l'on doit une importante réflexion et de nombreuses publications sur l'APC, c'est à la fois vrai et faux.

---

[5] De Ketele est professeur émérite à l'Université catholique de Louvain, titulaire de la Chaire UNESCO en Sciences de l'Education à Dakar et consultant pour l'UNICEF et l'UNESCO.

[6] De Ketele (2012). *L'approche par compétences : regards croisés Nord-Sud*. Texte présenté lors de la Journée du Réseau Suisse Education et Coopération « Cycle de réflexion 2012-2013 sur les Innovations pédagogiques et la diversité de l'offre éducative : éclairages théoriques et réflexion de terrain », Berne.

[7] Jonnaert, P. (2009). *Compétences et socio-constructivisme, un cadre théorique*. Bruxelles : De Boeck. 2e édition.

[8] Jonnaert est professeur titulaire à l'Université du Québec à Montréal où il dirige le CIRADE (Centre interdisciplinaire de Recherches sur l'Apprentissage et le Développement en éducation) et consultant pour des organisations internationales.

[9] Charlaud, P. *et al.*, Jonnaert, P. dir (2010). *Approche par situations : Matrice du traitement compétent de situations*, Cahier de la Chaire UNESCO de développement curriculaire de l'Université de Québec, N° 5.

[10] Hirtt, N. (2009). *L'approche par compétences : une mystification pédagogique*, N° 39.

> C'est vrai dans la seule mesure où développer des compétences exige du temps de travail en classe et oblige par conséquent à faire des deuils quant à l'étendue des savoirs enseignés. Là est le véritable choix : veut-on conserver des programmes encyclopédiques, sans se soucier de préparer les élèves à s'en servir autrement que pour réussir des examens ? Où veut-on enseigner moins de savoir et prendre le temps d'entraîner leur mobilisation et leur transfert dans la résolution de problèmes, la prise de décisions, la conduite de projets ? (Perrenoud, 2002)[11].

Certains de ses détracteurs remettent aussi en question la solidité des fondements théoriques auxquelles elle se réfère. Une partie des débats tend à prendre une direction plus politique que pédagogique, que Perrenoud résume de la manière suivante :

> Le tout se passe dans un contexte de globalisation, de mondialisation et de néo-libéralisme. Si bien que pour une partie des gens de gauche, la conclusion s'impose : les programmes orientés vers les compétences sont une invention des classes dominantes et des forces conservatrices qui mènent la planète. Il faut donc les dénoncer et les combattre, et pour cela réaffirmer la valeur républicaine des savoirs. En schématisant, défendre les savoirs serait « de gauche », proposer des programmes scolaires orientés vers les compétences serait « de droite » (Perrenoud 2002).

Sur le terrain, les praticiens de l'éducation sont confrontés à ces débats, de nombreux gouvernements ayant adopté l'APC ou l'approche par situation (APS). L'évaluation des compétences pose encore de nombreuses questions : à partir de quand a-t-on la maîtrise de la compétence ? A quel niveau de maîtrise (standard) se réfère-t-on ?

Degré d'appropriation et capacité de passer à l'échelle

L'APC a été adoptée de façon généralisée, dans les politiques éducatives des Etats des pays d'Afrique où intervient la DDC, mais aussi au Bangladesh. En réponse aux constats de l'inadéquation de l'école et à la détérioration de la qualité de l'enseignement, les ministères de l'éducation, appuyés par les organisations et les experts internationaux[12], ont engagé des réformes curriculaires en introduisant cette approche.

Plusieurs partenaires de la DDC ont développé des approches/méthodes qui permettent une mise en œuvre plus efficace de l'APC, allant parfois au-delà des exigences de l'APC. Pour certains d'entre eux, l'APC/APS – comme la PdT – ont en commun d'être des approches actives et participatives qui visent à améliorer la qualité de l'éducation. Elles condamnent la simple répétition et restitution des connaissances lors des évaluations (Dango, sans date[13]). Un partenaire comme la Fondation pour le développement communautaire (FDC) au Burkina Faso combine l'APC et la PdT dans sa pratique, mettant en évidence que les deux approches s'inspirent par moment des mêmes auteurs, comme Vigotsky.

Par exemple, la FDC a défini :
- des compétences de base (CB) pour chaque niveau d'études ;
- un objectif terminal d'intégration (OTI) appelé aussi macro-compétence ou savoir-agir en fin de cycle ou de sous-cycle ;
- des situations d'intégration ou situations complexes (ne signifiant pas forcément compliquées) ;
- des situations-problèmes que l'enseignant-e organise pour l'ensemble des élèves ; elles visent à favoriser une meilleure appropriation des nouveaux savoirs, savoir-faire et savoir-être ;
- des paliers, qui sont les différentes composantes de la compétence.

Il s'agit là d'un exemple concret de mise en œuvre de l'APC.

[11] Perrenoud, P. (2002). « Que faire de l'ambiguïté des programmes scolaires vers les compétences ? » Paru en portugais in Pátio, *Revista pedagogica* (porte Allegre, Brasil) N 23, pp. 8-11.

[12] En Belgique, on peut citer le BIEF (Bureau d'Ingénierie en Education et en Formation), fondé par De Ketele et dirigé actuellement par Roegiers. Au Canada, Jonnaert, titulaire de la Chaire UNESCO de développement curriculaire est très présent, notamment au Niger. En France, des auteurs tels que Le Boterf ou Zarifian et en Suisse Perrenoud sont reconnus comme experts en la matière. De nombreuses publications traitent de l'APC dès les années 2000.

[13] DANGO, A. (sans date). *Approches pédagogiques dans les ECOM*. FDC : Ouagadougou.

2.3 La Pédagogie du Texte

Bref historique

La Pédagogie du Texte (PdT) a été développée dès 1987 par l'Institut pour le Développement et l'Education des Adultes (IDEA) dans le but de contribuer à l'amélioration de la qualité et la pertinence de l'éducation de manière profonde et durable. En 2006, IDEA a été intégré à **Enfants du monde (EdM)** qui a opté pour la PdT dans tous ses programmes d'éducation.

A l'exception du Cap Vert, les expériences avec la PdT ont été menées par des organisations de la société civile. Elles s'adressent toutes à des populations exclues de l'éducation, non scolarisées ou précocement déscolarisées. La première expérience, destinée à des adultes de plus de 15 ans, a débuté en Colombie (1999). Au Guatemala (2003), elle concerne des enfants des communautés indigènes mayas. Au Niger, la PdT a été introduite par Monde des enfants (MdE) pour des enfants de 9-15 ans. Au Bénin (2005), elle est utilisée avec des adultes. Les programmes en Afrique s'adressent essentiellement à des populations rurales alors qu'en Amérique latine elles intègrent également des populations des zones urbaines et périurbaines. Au Bangladesh, la PdT a été introduite dès 2006 dans les programmes éducatifs de la *Jagori Chakra Fondation* (JCF) et le *Centre for Mass Education in Science* (CMES). Un troisième partenariat est actuellement à l'étude.

Ces expériences ont été conçues sur la base d'une concertation avec les populations concernées pour connaître leurs besoins et leurs aspirations face à l'éducation. Ces éléments se reflètent dans les curriculums qui visent, entre autres, l'appropriation de connaissances de base et le développement de capacités utiles pour les apprenant-e-s, à savoir les questions sanitaires (hygiène, prévention, soin des maladies), la protection et la gestion des ressources naturelles et de l'environnement, l'amélioration des techniques agricoles et/ou pastorales. Les communautés participent aux aspects organisationnels du processus éducatif (calendriers scolaires, choix des enseignant-e-s, gestion des écoles, des centres d'éducation, etc.).

Le nom de l'approche, la PdT, vient de l'importance accordée aux textes dans le processus éducatif. C'est à travers des textes « utiles » (p. ex. un mode d'emploi pour des engrais, un livret de comptes, une lettre à l'administration, etc.) que l'élève apprend non seulement à lire et à écrire, mais étudie aussi d'autres disciplines[14]. La PdT est appliquée à tous les niveaux de la chaîne éducative : dans les écoles qui offrent une éducation de base aux enfants, aux adolescent-e-s et aux adultes, dans la formation des enseignant-e-s, des animateurs et des animatrices ainsi que des formateurs/trices et des cadres pour les systèmes éducatifs. Dans ce but, une formation de haut niveau (maîtrise) a été mise en place dans les Universités de Ouagadougou (Burkina Faso) dès 2003 et Antioquia (Colombie) dès 2009.

Fondements théoriques

La PdT résulte d'un processus de recherche, collectif et interdisciplinaire. Antonio Faundez, un des concepteurs et promoteurs de la PdT, en propose la définition suivante :

> La Pédagogie du Texte est une approche d'éducation construite autour d'un ensemble de principes pédagogiques dont les bases théoriques sont issues des différentes sciences, telles que la linguistique (linguistique textuelle), la psychologie (socio-interactionniste), la pédagogie, les didactiques des disciplines et les connaissances les plus avancées des disciplines à apprendre et enseigner (Mugrabi 2012[15]).

La linguistique : parmi les nombreuses visions concernant la linguistique, la PdT a opté pour la linguistique textuelle et du discours qui considère la langue comme un instrument de communication orale (linguistique du discours) qui se prolonge par la linguistique du texte (textes narratifs, descriptifs, etc.).

[14] Site Enfants du Monde http://www.edm.ch/images/stories/docs/approche-pedagogique-pdt.pdf
[15] Mugrabi, E. (2012). *Carnet sur la Pédagogie du Texte*. Ouagadougou : Presses universitaires.

La PdT promeut le bilinguisme équilibré[16], dans lequel les langues locales et les langues officielles sont à la fois une discipline et un medium d'enseignement. L'apprenant-e est exposé à deux langues tout au long de son cursus. Selon les promoteurs/trices, ce modèle présente non seulement des avantages linguistiques, culturels, socioéconomiques et cognitifs, mais il permet d'appréhender le monde de deux façons différentes, assurant la pluralité linguistique ainsi que la diversité culturelle.
La PdT s'inscrit dans le courant socio-interactionniste de Vygotski[17]**.** Elle se réfère aussi à un corps de connaissances tout autant qu'à un ensemble d'outils, de procédures et de savoir-faire pédagogiques. Elle promeut une pratique réflexive, à la lumière des théories et des pratiques qui servent toujours de référence (Pestalozzi, Montessori, Decroly, Freinet, entre autres). Elle s'inspire des didactiques des disciplines qui abordent la manière dont les contenus sont effectivement présentés par les éducateurs/trices, et appris par les apprenant-e-s. Elle repose sur des principes-clés qui doivent être mis en œuvre, traduits et adaptés à la réalité des apprenant-e-s et aux différents contextes. Ces principes, qui forment le « noyau pédagogique » de la PdT sont de[18] :

- travailler au moins cinq domaines disciplinaires (langues, mathématiques, sciences sociales, sciences de la vie et de la terre, écologie) pour toucher toutes les dimensions de la vie et pas uniquement « l'alphabétisation » ;
- accorder une place primordiale à la langue et au langage mathématique, et donc aux différents types de textes oraux et écrits, indispensables à la maîtrise de toutes les autres connaissances ;
- pratiquer l'interdisciplinarité pour mieux comprendre les phénomènes complexes ;
- assurer un bilinguisme équilibré (voire un plurilinguisme) utilisant au moins deux langues à la fois comme langue enseignée et comme langue d'enseignement ;
- promouvoir l'interculturalité en tenant compte des savoirs endogènes aux communautés et de ceux exogènes (p. ex. : scientifiques) ;
- assurer le développement de capacités psychiques supérieures (p. ex. : savoir-faire intellectuel, attention volontaire, pensée logique et conceptuelle) pour permettre d'être critique et autonome dans son apprentissage ;
- assurer le lien entre théorie et pratique, afin que la pratique enrichisse et valide la théorie et vice-versa.

L'apprenant-e est mis-e au centre du processus d'enseignement-apprentissage qui devrait s'étendre sur une période minimale de trois à quatre ans, la quatrième année pouvant être consacrée au développement de compétences professionnelles.

Débat autour de l'approche

Le débat autour de la PdT concerne plus les défis que pose sa mise en œuvre que l'approche en elle-même.

- La PdT est exigeante. Elle nécessite un bon niveau de formation de tous les acteurs de la chaîne éducative et de la formation permanente, d'une part pour être informé des avancées de la recherche dans les diverses disciplines à enseigner, d'autre part des avancées des disciplines des sciences de l'éducation. Elle nécessite l'élaboration permanente de matériel pédagogique et de matériel didactique.
- La PdT implique une rupture avec les méthodes traditionnelles (méthodes syllabiques, contenus et enseignant-e-s au centre).
- La question du coût-efficacité de l'approche fait parfois l'objet de débat. Certains acteurs font le reproche à la PdT qu'elle coûte cher, à quoi les promoteurs de la PdT rétorquent qu'un processus éducatif inefficace constitue un gaspillage de ressources humaines et financières.
- Comme pour l'APC, des procédures permettant d'évaluer certaines compétences, comme les capacités psychiques supérieures promues par la PdT, doivent encore être développées.

---

[16] Faundez, A., Mugrabi, E., Lagier, F. *et al.* (2011). *Le socle de compétences pour un apprentissage tout au long de la vie. Quelles capacités, connaissances et compétences faut-il acquérir et comment ? Contribution sous l'angle de la Pédagogie du Texte*. Tunis: ADEA.
[17] Vigotzki, L.S. (1997). *Pensée et langage* (3e éd.). Paris : La Dispute.
[18] Source : EdM (2012). *Pour une meilleure qualité de l'éducation*. Dépliant réalisé pour la Triennale de 2012.

Degré d'appropriation et capacité de passer à l'échelle

Dans les pays prioritaires de la DDC, la PdT est utilisée par tous les partenaires d'EdM au Burkina Faso (FDC, ASIBA, Andal et Pinal et ASUDEC), au Niger (ONEN et MdE) et au Bangladesh (CMES et JCF). Elle est aussi mise en œuvre par des ONG travaillant avec la DDC, comme p.ex. VIE au Niger (programme DUDAL). Au Bénin, « la PdT soutenue par la DDC a été retenue par le Ministère et le Réseau des opérateurs privés (RéNOPAL), comme référence pour la mise en œuvre des programmes d'alphabétisation »[19]. Au Burkina Faso et au Niger, elle est reconnue par les Ministères de l'éducation et de l'alphabétisation. Elle présente un potentiel de développement au Tchad où EdM mettra en œuvre, dès 2013, un programme de promotion de la qualité de l'éducation de base. Les organisations qui ont adopté la PdT ont réformé leur mode opératoire. Par exemple, la FDC, qui a développé dès 1994 une innovation avec un important projet d'écoles communautaires (ECOM), a révisé tous ses curriculums. Reconnaissant la nécessité de dépasser les approches pédagogiques utilisées jusque-là (entrée par les contenus et par les objectifs) pour aller vers des approches novatrices, cette organisation a affirmé son choix sur le plan des approches pédagogiques en combinant la PdT et l'APC (cf. encadré, chapitre 2.2.). A partir de la PdT, des méthodes d'enseignement-apprentissage ont été développées. C'est par exemple le cas au Burkina Faso où des ancien-ne-s étudiant-e-s du DEDA ont développé l'« Approche d'enseignement-apprentissage du français à l'adulte et à l'adolescent (AEFA) ».
Un Réseau international pour la promotion de la PdT, le RIP-PdT, a été créé par les professionnel-le-s ayant obtenu la maîtrise en PdT en Afrique. Comme son nom l'indique, il se charge de promouvoir l'approche. Il collabore avec l'Association pour la promotion de l'éducation non formelle (APENF), qui en est l'institution hôte, avec comme effet le renforcement de l'articulation de la chaîne de formation au niveau intermédiaire. Pour l'instant, la PdT n'est pas financée par le FONAENF mais elle pourrait l'être prochainement, un référentiel concernant les critères de reconnaissances des innovations étant en cours d'élaboration.

2.4 L'approche Reflect

Bref historique

L'approche Reflect[20] a été développée par l'ONG internationale **ActionAid** à travers des expériences pilotes en Ouganda, au Bangladesh et à El Salvador entre 1993 et 1995. Dès 2000, Reflect a été appuyée, au Burkina Faso, par le programme Alpha de la DDC. Elle y a connu une expansion rapide, en particulier dans le nord du pays, suscitant un vif intérêt auprès des populations et une bonne efficacité interne et externe.

Elle est utilisée aussi bien pour des processus d'alphabétisation que pour des thèmes relatifs à la vie des apprenant-e-s (production agro-pastorale, protection de l'environnement, santé/hygiène, gestion des conflits, droits des enfants, etc.). Elle présente une grande adaptabilité aux différents contextes sociopolitiques. Comme le souligne l'APENF dans son document de capitalisation[21] : « Dans la pratique, Reflect est perçue non seulement comme une approche éducative et pédagogique mais aussi comme une approche de développement et de changement social. » La méthode Reflect a obtenu des prix de l'éducation de l'UNESCO en 2003, 2005, 2007 et 2008. Elle s'adresse prioritairement à des adultes.

Fondements théoriques de Reflect

Reflect se présente comme une « série de principes fondamentaux tirés à la fois des référentiels théoriques de Freire et de la Méthode accélérée de recherche participative (MARP) et développés à travers des expériences et applications pratiques »[22]. Elle vise à renforcer le pouvoir des populations et, au travers du développement de leur compétence en communication, cherche à leur permettre de

[19] Source : DDC. Rapport annuel 2011 Bénin, p. 13-14.
[20] Site de Reflect : www.reflect-action.org
[21] APENF (2012). *Capitalisation des expériences de mise en œuvre de la Reflect au Burkina Faso*. Tunis : APENF/ADEA.
[22] Reflect (2012). *Vers un nouveau rêve : une approche pour le changement social, l'alphabétisation et l'autonomie*. Sankofa & Gurli Editions.

revendiquer leurs droits et à lutter pour plus de justice sociale. Elle met l'accent sur ce que les populations savent plutôt que sur ce qu'elles ne savent pas. Elle encourage la prise de conscience des rapports de pouvoir et valorise le travail avec plutôt que pour les populations. Les Cercles Reflect constituent des espaces démocratiques dans lesquels chacun-e a une valeur égale et où les facilitateurs n'hésitent pas à remettre en question les opinions et les préjugés qui sont en contradiction avec les principes et les valeurs de l'approche. Deux documents, le *Manuel de conception de Reflect* (1997)[23] et *Communication et pouvoir* (2003)[24]. Le *South African Reflect Network* dispense régulière une formation sur Reflect[25].

L'alphabétisation est introduite à travers la discussion, l'analyse et l'action liée aux préoccupations et aux intérêts des communautés dans des cercles Reflect où les participant-e-s peuvent s'exprimer librement. Ces cercles sont des groupes d'apprentissage et d'action de 20 à 30 personnes (en général femmes et hommes, parfois séparés) issues d'une communauté. Ils et elles y développent une compétence en communication, apprennent à écrire en commençant par leur nom, celui de leur famille et de leur village. L'apprentissage se fait en langue locale. Selon la demande, une deuxième langue peut être introduite, par exemple l'anglais au Sierra Léone, l'arabe au Maroc ou le français en Afrique de l'Ouest.

En général, le démarrage d'un projet Reflect comprend plusieurs étapes :

- L'organisation d'un atelier d'orientation (1-2 jours) afin de présenter l'approche aux acteurs/trices concerné-e-s.
- La formation de formateurs/trices (de 12 à 15 jours). Ces personnes sont considérées comme des agents de développement qui auront pour tâche la formation et la supervision des facilitateurs/trices communautaires.
- Une étude du milieu utilisant la méthode MARP pour identifier les thèmes et les besoins d'alphabétisation dans les communautés concernées.

Après ces étapes préparatoires, le projet se poursuit par la mobilisation des ressources nécessaires, l'ouverture des cercles Reflect et l'inscription des participant-e-s.

Débat autour de l'approche

Ses détracteurs lui reprochent une vision des besoins en alphabétisation très utilitaire, une conception de l'alphabétisation réductrice qui a des conséquences pédagogiques, notamment sur le temps très court prévu pour enseigner les « techniques de l'écriture et des mathématiques ». Si on conçoit mal aujourd'hui qu'un système de formation puisse proposer des curriculums qui ne prennent pas en compte les besoins exprimés par les apprenant-e-s, il faut distinguer la satisfaction des besoins immédiats de ceux qui permettent un apprentissage durable et éviter le risque « d'analphabétisme de retour ». Les références théoriques et critiques seraient peu consistantes. Les critiques à Freire sont considérées comme étant superficielles. Une confusion conceptuelle concernerait également l'utilisation de la MARP.

Degré d'appropriation et capacité de passer à l'échelle

Un réseau de praticien-ne-s, le *Pamoja*, regroupe 12 pays d'Afrique de l'Ouest[26] qui sont membres de Pamoja Afrique et de Cirac (Cercle internationale de Reflect action et communication). Pamoja Afrique de l'Ouest, dont le siège est à Bamako, a produit de nombreux documents sur Reflect et a été appuyée par des partenaires tels que dvv International, Oxfam, UNESCO-UIL, ICCO, ADEA-GTENF et le Finnish Refugee Council. Selon une étude de capitalisation réalisée[27], Reflect a connu une expansion rapide et

[23] *Manuel de conception de Reflect : une nouvelle approche à l'alphabétisation pour adultes* (1997). http://www.reflect-action.org/sites/default/files/u5/Manuel%20de%20Conception%20de%20Reflect.pdf

[24] *Communication et pouvoir* (2003). http://www.pamoja-west-africa.org/francais/Documents/C+PFrench.pdf

[25] Site du South African Reflect Network: http://www.ngopulse.org/event/south-africa-reflect-network-facilitating-numeracy-and-literacy-learning-reflectstar

[26] Pamoja Afrique de l'Ouest (2011): *Plan stratégique 2011-2015. Rêver le monde dans lequel nous voulons vivre*. Bamako. http://www.pamoja-west-africa.org/francais/pwafr.html

[27] APENF (2012). Capitalisation des expériences de mise en œuvre de la Reflect au Burkina Faso. Tunis : GTENF/ADEA.

montre une bonne efficacité interne et externe. Au Burkina Faso, pays qui comprend le plus grand nombre de cercles Reflect, l'approche est soutenue par APENF, financée par le Fonds pour l'alphabétisation et l'éducation non formelle (FONAENF) et mise en œuvre par plus d'une centaine d'opérateurs dans les treize régions du pays. Elle est reconnue par le Ministère de l'éducation et de l'alphabétisation au Burkina Faso. Elle présente un potentiel de développement au Tchad.

2.5 L'éducation bilingue et l'AFI-D

Bref historique

Constatant le manque d'efficacité et les discriminations de l'école publique basée sur le modèle scolaire français, l'ONG **Solidar** (anciennement OSEO) a développé dès 1994, au Burkina Faso, un modèle **d'éducation bilingue**[28]. Il vise à offrir une alternative au système en place, en combinant le français, langue officielle, et les langues nationales. L'approche prévoit de commencer par dispenser aux enfants un enseignement dans leur langue maternelle. Le français est introduit progressivement à l'oral dès la première année et à l'écrit à partir de la deuxième année. Outre le bilinguisme, le projet prévoit l'implication des parents dans le quotidien scolaire. Les enfants apprennent à connaître leur propre culture et acquièrent des connaissances en agriculture et en artisanat. L'égalité de scolarisation entre filles et garçons est encouragée. Dès les années 1990, l'ONG avait développé, pour les adultes déjà alphabétisés dans leur langue nationale, la Méthode d'apprentissage de la langue française à partir des acquis de l'alphabétisation (méthode ALFAA).

Une autre innovation a été l'introduction de la formation professionnelle dans les centres d'Alphabétisation Formation intensive des jeunes de 9 à 14 ans pour le Développement (AFI-D). Il s'agit là d'une approche d'éducation étroitement liée au développement. Elle s'inscrit dans le non formel et veut offrir aux enfants de 9 à 14 ans non scolarisés ou précocement déscolarisés une éducation de base de qualité. Elle vise entre autres l'accélération de l'éducation de ces jeunes, à travers une réduction du temps de formation et un accroissement du taux de succès. Elle offre des possibilités de passerelle entre le non formel et le formel. Outre la valorisation des langues nationales et de la culture, elle établit un lien étroit entre l'acte d'apprendre et l'acte de produire (apprentissage théorique et pratique de métiers porteurs). D'une durée de quatre ou cinq ans, l'AFI-D s'appuie sur les acquis des langues nationales, lesquelles sont utilisées comme médium d'enseignement. C'est-à-dire que le français est enseigné selon la méthodologie de l'enseignement des langues étrangères ou secondes, ce qui implique la prise en compte des structures des langues nationales. L'AFI-D vise à accroître le taux de scolarisation au Burkina Faso et à contribuer à la lutte contre la pauvreté à travers l'insertion des jeunes dans le tissu socioéconomique.

Fondements théoriques du bilinguisme de Solidar

Les concepteurs du modèle de bilinguisme utilisé par Solidar ont opté pour le **bilinguisme additif** (Ilboudo, 2009, 49)[29], s'inspirant des travaux d'auteurs tels que Hamers et Blanc[30], Cummins ou Dalgalian. Elle se base aussi sur les recommandations de l'UNESCO qui, dès les années 1950, promeut l'utilisation des langues premières des enfants dans l'éducation. En 1965, face au constat d'échec de l'alphabétisation dans les langues étrangères, la conférence des ministres de l'Education et de l'Alphabétisation tenue à Téhéran, encourage aussi l'utilisation des langues des pays dans les programmes. Plus récemment, dans un document publié conjointement par l'Institut de l'Unesco pour

[28] Site Solidar Burkina Faso : http://www.solidar.ch/education-bilingue-1.html et http://www.solidar.ch/innovation-dans-les-medersas-et-ecoles-franco-arabes.html
[29] Ilboudo, P. (2009). *L'éducation bilingue au Burkina Faso. Une formule alternative pour une éducation de qualité*. Tunis: ADEA.
[30] Hamers, J.H. et Blanc, M. (1983). *Bilingualité et bilinguisme*. (2e édition). Bruxelles : Pierre Mardaga.

l'apprentissage tout au long de la vie (UIL) et par l'ADEA[31], la multiplicité des langues est considérée comme un atout et non comme un problème, partant du constat que, dans un monde globalisé, le bi, voire le multilinguisme, permet un système d'échanges qui favorise le développement.

Débat autour de l'approche

Le choix du type de bilinguisme a des conséquences sur la stratégie éducative. Aucune étude comparative n'existe, à notre connaissance, sur l'efficacité des modèles du bilinguisme additif, de transfert ou du bilinguisme équilibré. Le débat concernant le bilinguisme va au-delà de l'approche développée par Solidar. Lors du XIII[e] Sommet de la Francophonie à Montreux, une table ronde sur le thème **«** Le français et les langues africaines dans l'éducation : concurrence ou complémentarité ? » était organisée conjointement par la DDC, le Réseau suisse Education et Coopération Internationale (RECI) et l'ADEA. Les participant-e-s, du Nord et du Sud, y soulignaient les avantages pédagogiques d'un début d'apprentissage dans les langues locales, aujourd'hui illustrés par de nombreux exemples réussis. Plusieurs intervenant-e-s étaient d'avis que les tentatives de dénigrement du bi, voire du multilinguisme, sont plus d'ordre politique que pédagogique, et ont pour but de maintenir la domination des langues de communication qui ne se justifie plus aujourd'hui.

Valérie Liechti, Point focal éducation de la DDC, soulignait trois motivations principales de la Coopération suisse par rapport à un appui à une approche bi/multilingue :

> a) le défi de la qualité, de la pertinence et de l'efficacité de l'éducation. Il a aujourd'hui été démontré que l'enseignement en langue nationale est une composante importante de l'éducation de qualité. C'est une condition nécessaire mais non suffisante pour offrir une éducation en lien avec les réalités socioculturelles de la population ; b) le souci d'une plus grande équité vis-à-vis de l'accès à une éducation de qualité, puisqu'il s'agit d'un droit et d'un facteur de développement humain. L'utilisation des langues nationales renforce l'accès des populations vulnérables en particulier ; c) la promotion d'une société multilingue, dans une dynamique de développement, qui favorise l'émergence de la citoyenneté et de la cohésion sociale[32].

Degré d'appropriation et capacité de passer à l'échelle

Dès 1998, les Ecoles primaires bilingues ont connu une extension géographique et linguistique, en partenariat avec le Ministère de l'éducation nationale et de l'alphabétisation (MENA, anciennement MEBA), de l'Eglise catholique et de promoteurs privés, avec le soutien de partenaires techniques et financiers (DDC, Ambassade des Pays-Bas, Intermon/Oxfam, Diakona). Dès 2007, l'éducation bilingue est du ressort de l'Etat et on assiste à une importante extension géographique. L'AFI-D a été vulgarisée au Burkina dans les Organismes régionaux de développement, les missions religieuses et les grandes opérations d'alphabétisation mais aussi dans d'autres pays africains comme Centrafrique et Madagascar. Dès 2006, les centres AFI-D sont reconnus par le FONAENF.

2.6 La démarche *Tylay*

Bref historique

Dès 2003, la DDC a appuyé **Effe**, une ONG basée à Bienne[33], pour former des formateurs/trices à la démarche du bilan de compétences au Burkina Faso. Les CyFFOVAC (Cycle de Formation de Formateurs à la démarche bilan portfolio de Valorisation des Compétences), considérées comme novatrices dans le

---

[31] Ouane, A. et Glanz, C. (2010). *Pourquoi et comment l'Afrique doit investir dans les langues africaines et l'enseignement multilingue*. Hambourg : UNESCO-Institute for Lifelong Learning en collaboration avec l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA).

[32] Résume de la table ronde : http://www.sdc-education.net/fr/Home/Resources/Documents?navID=4098&langID=2&searchString=sommet+francophonie&searchCategory=7806&searchOrderDir=DESC

[33] Site effe : http://effe.ch/fr/

contexte, fonctionnent et sont appréciés. **Corade**[34], un bureau d'études burkinabè spécialisé dans le conseil aux organisations paysannes, s'en inspire, pour développer dès 2008, avec l'accompagnement d'Effe, sa propre démarche : *Tylay*. Le nom choisi est un acronyme qui réunit, en mooré, les vocables: « *Teel Taab N'Yiik, N'Lagem Taab N'Yiidg* » (« s'entraider pour se mettre debout et ensemble s'épanouir »). La démarche vise à permettre aux acteurs/trices du monde rural de mieux valoriser leur potentiel et être créatifs dans la prise en main des défis du développement. Elle veut ainsi contribuer à améliorer les performances socioéconomiques et écologiques des exploitations agricoles familiales, stimuler l'entrepreneuriat des jeunes ruraux, l'esprit d'initiative, le leadership des femmes et le renforcement des capacités des élu-e-s à impulser le développement local. *Tylay* valorise les acquis de l'expérience et encourage les participant-e-s qui suivent la formation à « se départir du complexe du diplôme » pour se reconnaître et se faire reconnaître dans leur domaine de compétences. Elle encourage la mutualisation des expériences entre pairs pour trouver des solutions endogènes aux problèmes que les paysan-ne-s rencontrent, en favorisant les regards croisés critiques et le partage d'expériences et de compétences entre producteurs et productrices. Elle vise aussi à renforcer la confiance en soi des participant-e-s et leur capacité à apprendre.

Fondements théoriques de la démarche *Tylay*

Il s'agit d'une démarche fondée sur les courants des histoires de vie, du bilan de compétences, de la reconnaissance et la valorisation des acquis de l'expérience. Elle est basée sur une logique de « compétences » et d'apprentissage tout au long de la vie. La démarche est novatrice dans le champ de la formation en milieu rural dans le sens où elle est centrée sur la personne et non sur le savoir, et que le formateur ou la formatrice sont des facilitateurs/trices et non des enseignant-e-s. Les participant-e-s sont acteurs et actrices de leurs apprentissages et de leurs choix. Tylay comporte deux dimensions indissociables[35] :

- La recherche de l'autonomie de la personne (*empowerment*). La démarche considère que chaque personne est singulière et porte en elle-même le potentiel nécessaire pour se construire et trouver des réponses aux défis de la vie. Elle stimule la capacité à compter d'abord sur soi-même et à valoriser ses propres ressources. Ce fondement s'inspire notamment de l'historien et homme politique burkinabé Joseph Ki Zerbo qui est d'avis que : « On ne développe pas mais on se développe ! »
- Le concept du devenir ensemble, qui exprime l'indissociabilité du collectif et de l'individuel. Il s'agit d'établir un pont entre l'autonomie de l'individu et sa responsabilité sociale vis-à-vis de sa communauté.

Tylay valorise trois types de compétences : le savoir-faire, le savoir-être et le savoir-penser vers un « vouloir agir », « pouvoir agir » et « savoir agir ». Elle comprend trois étapes principales qui sont [36]:

- Le bilan de compétences. La personne revient sur sa trajectoire de vie, identifie les expériences marquantes réalisées dans les divers domaines de sa vie (privée, professionnelle, loisirs, bénévolat et autres) qu'elle analyse en profondeur afin d'identifier les compétences utilisées ou celles développées.
- Le diagnostic d'exploitation. La personne est invitée à remplir un document décrivant l'exploitation agricole, les activités réalisées, la situation alimentaire, le type de pratiques agricoles, les potentiels et les difficultés rencontrées. Le diagnostic se fait au sein de la famille lors d'une discussion au cours de laquelle la personne est accompagnée de deux de ses pairs.
- La projection dans l'avenir. Cette étape consiste à réaliser un plan de développement sur dix ans, décomposée en périodes de deux ans. Les projets concernent principalement la personne qui participe à l'atelier mais aussi sa famille et la communauté. Le « qui » réalisera les projets, le « quand » et le « comment » doivent être précisés.

[34] Site Corade : http://www.corade.org/index.php?option=com_content&view=frontpage&Itemid=1
[35] G., Touré, T., Kaboré, G. A. et Sautebin, M.T.(2012). *Approches de formations originales pour l'autonomie des communautés rurales et le développement durable*. Tunis : ADEA
[36] Corade et DDC (2012). *Tylay: valoriser son potentiel, agir pour soi et la communauté*. Ouagadougou : Sanfoka & Gurli.

Les formations se déroulent dans des groupes de 15 à 20 personnes dans les villages. Les outils ont été traduits et les trois modules proposés se déroulent en langues nationales. Elles sont conduites par des formateurs/trices du pays.

Débat autour de la démarche

Les formatrices d'Effe, conceptrices de la démarche de base, se définissent elles-mêmes comme des « passeuses », une position nécessitant le « lâcher-prise » par rapport à la démarche enseignée. Afin qu'il ne s'agisse pas d'un simple transfert d'une méthode occidentale, Corade se l'est approprié et en a fait, en collaboration avec des organisations paysannes burkinabè, non seulement une traduction en langue, mais l'a aussi adapté à des personnes non alphabétisées. Cela implique qu'Effe ne contrôle plus entièrement la manière dont les accompagnateurs/trices de bilan se sont approprié l'approche et la manière dont ils/elles la mettent en œuvre. Les témoignages recueillis lors d'une recherche effectuée par Lucia Bordone dans le cadre d'un mémoire mettent en évidence que les participant-e-s sont marqué-e-s par cette formation, dont ils/elles se souviennent avec émotion, et qu'elle conduit à des changements.

> Tylay a un impact indéniable sur la conviction des participants concernant la pertinence des messages proposés, notamment par le biais de la mise en lien de ces messages avec leurs expériences concrètes. En ce sens, la démarche contribue sans aucun doute à augmenter l'efficacité des dispositifs de conseil déjà en place et on peut dire que l'un des objectifs semble donc être tout à fait atteint. Toutefois, cette utilisation spécifique de la démarche soulève des questions dans la mesure où ces messages ont souvent un contenu idéologique (Bordone, 2011)[37].

Le succès de Tylay est reconnu par l'ensemble des partenaires et la démarche s'est révélée comme pertinente dans les contextes concernés. Elle est considérée comme un accélérateur des processus de développement. Quelques critiques et quelques questions portent cependant sur les points suivants :

- Le projet ne confond-il pas ses valeurs avec les effets réels de la démarche ? Les effets sont-ils ceux recherchés ou sont-ce des effets inattendus ? Le projet ne gagnerait-il pas en crédibilité en fixant des objectifs et des résultats attendus plus réalistes et en se donnant les moyens d'analyser et de mesurer les effets de manière plus approfondie ?
- La FEPPASI, une organisation professionnelle pour une agriculture de marché, a été l'une des premières à proposer la formation Tylay et à se l'approprier, l'utilisant comme moyen de diffuser des techniques agricoles. Or, il existerait un champ de tension entre les valeurs d'Effe/Corade et celles de cette organisation paysanne.
- La formation suivie est vécue, par une partie des participant-e-s, comme une « révélation ». Leur discours à son sujet est que la démarche les aurait « réveillé-e-s ».

  > Parfois, on sent un certain excès, une forme de mystique du discours qui semble être entretenue et qui tend à catégoriser les gens entre « ceux qui savent » (qui on fait la démarche) et « ceux qui ne peuvent pas comprendre » (car ils n'ont pas fait la démarche). Pour ma part, je pense qu'il n'y a pas de risque à « démystifier » l'exercice et que celui-ci n'en perdra pas pour autant sa pertinence et son efficacité (Luisoni 2010, 11)[38].

Degré d'appropriation et capacité de passer à l'échelle

Corade s'est approprié la démarche et l'a largement adaptée, en collaboration avec les organisations paysannes. En même temps qu'Effe adaptait son offre de formation en fonction des différents groupes à qui elle était destinée, elle créait aussi un réseau, le Refas'effe, qui est actif dans la promotion de la démarche et veille à la qualité des formations mises en œuvre. Tylay a été utilisée dans plusieurs organisations paysannes et est en passe d'être étendue au Mali. Plusieurs organisations ont déposé une demande d'appui au Buco de Ouagadougou et de Bamako pour introduire la démarche dans leurs projets. Elle permet de mieux mettre à profit les compétences et les ressources humaines et de renforcer compétences et confiance en soi. Elle a trouvé un terrain fertile pour sa propagation et

[37] Bordone, L. (2011). *Etude du projet Tylay dans la Province de Sissili au Burkina Faso*. Complément au travail de mémoire.
[38] Luisoni, L. (2010). Revue à mi-parcours du programme DDC de valorisation des compétences au Burkina Faso. A la demande de la DDC

constitue un excellent moyen de dynamiser les programmes et les projets de développement. Un Master, portant sur l'innovation paysanne est actuellement en discussion à l'Université de Ouagadougou ; il prévoit intégrer un enseignement sur la démarche *Tylay*.
Le dispositif de certification, qui est en train de se mettre en place à la Direction générale de la recherche, des innovations et de la formation, du Ministère de l'éducation nationale et de l'alphabétisation du Burkina Faso, pourrait offrir des possibilités de nouvelles reconnaissances pour *Tylay*.

2.7 La démarche *Hakili la Kunu*

Bref historique

En 1999, le maire de Siby, interpellé par un rêve de départ massif des adolescent-e-s peu ou pas scolarisé-e-s, demande l'appui de l'association malienne **Karamba Touré (AKT)[39].** L'association introduit les Malles scientifiques, à l'origine de l'approche *Hakili la Kunu*[40]. Ces malles, conçues par la Cité des Sciences et de l'Industrie à Paris, puis adaptées à la culture africaine par AKT ont été introduites en 1995, sous la tutelle du Ministère de la culture et de la communication. Elles servent à mettre en place des animations conduites par des personnes compétentes, en langues nationales. Elles visent à permettre aux jeunes de mieux comprendre leur environnement et d'« éveiller l'esprit scientifique ». Les malles, transportables jusque dans les villages enclavés, permettent de démocratiser la culture scientifique. La démarche Hakili la kunu, développée à partir des expériences réalisées avec les Malles scientifiques, va plus loin et introduit, à la demande insistante de la mairie, le repérage de métiers permettant une insertion locale. Ainsi, elle « articule l'éveil scientifique, le diagnostic du milieu, le repérage de métiers, l'alphabétisation, la formation professionnelle et l'organisation des jeunes avec le souci de l'ancrage social des dynamiques accompagnées ». AKT active le binôme science et métiers dans un processus d'accompagnement pédagogique des jeunes vers leur nouveau rêve et un projet. L'apprentissage de l'écriture et de la lecture, en bambara, ne figure pas au début du processus, mais s'inscrit en cours de démarche. La curiosité et le plaisir d'apprendre suscité par l'animation scientifique facilitent l'ouverture à d'autres horizons comme celui des métiers porteurs dans une région à vocation touristique (escalade, VTT, canoë) et agricole (aviculture, maraîchage, etc.). L'accompagnement va jusqu'au lancement de l'activité de l'apprenant-e qui lui permettra de devenir autonome. La priorité est donnée aux jeunes déscolarisé-e-s, non scolarisé-e-s ou en panne de vision.
Face au défi de développer des compétences techniques et professionnelles (DCTP), la démarche *Hakili la Kunu* a choisi d'aborder de manière conjointe les sphères de l'éducation et de l'insertion professionnelle.

Fondements théoriques de *Hakili la Kunu*

L'éveil scientifique par des animations est une introduction à la démarche scientifique définie par l'Institut de recherche et de développement (IRD). La démarche veut remettre les apprenant-e-s fondamentalement en contact avec la vie et la réalité. Elle présente des similarités avec Tylay, s'inscrivant également dans les courants de reconnaissance des acquis de l'expérience et de l'APC. Elle vise à développer patiemment chez les jeunes un socle de compétences utiles (en communication, linguistiques et alphabétiques, aptitudes cognitives de base, développement personnel, compétences sociales et citoyennes). *Hakili la kunu*, comme Tylay, encourage les personnes à apprendre tout au long de la vie. Elle valorise les savoirs endogènes (identités, langues nationales), les savoir-faire spécifiques (techniques, procédures, façon de faire) et des comportements développant l'autonomie et la responsabilité sociale. Elle favorise un apprentissage actif et de découverte. En permettant à chacun-e de prendre conscience de son potentiel, elle renforce la confiance en soi des jeunes et le respect des

[39] Site de Association Karamba Touré: http://karamba-toure.com/auteur.htm
[40] Karamba Touré et DDC (2012). *Hakili la kunu – Eveiller l'esprit. Eduquer, former, organiser des jeunes en milieu rural*. Ouagadougou : Sanfoka & Gurli.

autres. Les deux approches sont basées sur la demande, après avoir fait une analyse critique d'autres formations.

> Les différentes analyses des dispositifs de formations en milieu rural ont relevé les limites suivantes : i) l'utilisation d'approches descendantes *(top down)* qui ne permettent pas d'inscrire les formations dans une vision portée par les acteurs ; ii) la mise en avant de formations basées sur des résultats techniques à obtenir et non sur des processus ; iii) la perception de la formation comme « un cadeau qui ne se refuse pas » ou comme source de revenus *(per diem)*, toutes choses qui limitent le réinvestissement des acquis des formations par les bénéficiaires[41].

Les facilitateurs nationaux doivent avoir eux-mêmes suivi la formation et construisent avec les apprenant-e-s des bases éthiques et des règles de fonctionnement.

Débat autour de l'approche. Aucun débat n'a été identifié à ce jour.

Degré d'appropriation et capacité de passer à l'échelle

Aussi bien Tylay que Hakili la Kunu font face au défi de la reconnaissance et la certification de ces approches par les Etats, au niveau central. Des premiers pas ont été réalisés dans ce sens, les ministères concernés par la formation des jeunes étant satisfaits de la démarche. Ainsi, le Ministère de l'artisanat et du tourisme fait aujourd'hui appel à AKT pour tout événement liant l'écotourisme et les collectivités territoriales. Le Ministère de la jeunesse et des sports enregistre les nouvelles disciplines que sont l'escalade, le VTT, le canoë ou le kayak.

2.8 Les méthodes du CMES

Bref historique

Le ***Center for Mass Education in Science*** **(CMES)** est une ONG créée en 1978 dans le but d'amener la science et la technologie aux populations rurales. Depuis plus de trente ans, le CMES offre à des adolescent-e-s et à des jeunes défavorisé-e-s, qui n'ont jamais été scolarisés ou qui ont abandonné l'école publique, la possibilité d'accéder à une éducation de base non formelle. Parallèlement, l'ONG les encourage à développer des compétences professionnelles et des attitudes leur facilitant l'insertion sur le marché du travail[42].

Le système du CMES comprend aujourd'hui trois axes principaux :

- Les Basic Schools (BS-grade I -II) permet d'accéder aux Advanced Basic Schools (ABS-grade III-VIII). L'enseignement y est intensif et le programme de deux années dans le formel y est enseigné en une année. Ainsi, les adolescent-e-s obtiennent une certification de CMES après cinq années de formation au lieu de huit dans les écoles publiques.
- Les *Rural Technology Centres* (RTC) permettent de développer des compétences parallèlement à l'éducation de base.
- Un programme *Gender empowerment* vise à encourager les filles et les jeunes femmes à développer des compétences professionnelles et à contribuer à améliorer les conditions de vie de leur famille, mais aussi les compétences sociales des filles et des garçons, entre autres sur les questions de mariage précoce, de dot ou de violence contre les femmes.

La formation dispensée a une forte orientation pratique visant l'insertion professionnelle[43]. Un des points forts du programme du CMES, dans le contexte bangladais, est sa composante genre, soit l'encouragement des filles et des jeunes femmes à se former et leur *empowerment*. Un solide ancrage dans les communautés, pour lequel le CMES joue le rôle de facilitateur, en est un autre. Les méthodes

---

[41] Guiella Narh, G., Touré, T., Kaboré, G.A. et Sautebin, M.T.(2012). *Approches de formations originales pour l'autonomie des communautés rurales et le développement durable*, 10. Tunis : ADEA.

[42] Site CMES : http://cmesbd.org/general-information.php

[43] SDC Asia Brief (2009). *Education and Skills Development in Bangladesh. Enhancing Employability of Marginalised People*. Bern: South Asia Division.

utilisées ont fait leurs preuves pour une éducation de masse. De récentes évaluations en soulignent la pertinence et mettent en évidence les résultats atteints, tout en soulignant qu'elles offrent des potentiels d'amélioration en ce qui concerne la qualité du processus enseignement-apprentissage (Curtis, C. *et al.*[44] ; Lausselet et Marschall[45]). Le succès de ce modèle d'éducation non formelle peut être attribué au fait qu'il permet aux *drop-outs* de bénéficier parallèlement d'une éducation de base et de développer des compétences professionnelles et des *life skills,* avec des améliorations rapides de leurs conditions de vie, les élèves produisant des objets qui peuvent être vendus. Le programme permet aujourd'hui aux élèves les plus scolaires de passer les examens[46] et de rejoindre le système formel.

Le programme CMES est en ligne avec les objectifs fixés dans le *Third Primary Education Programme* (PEDP3)[47] pour ce qui concerne l'éducation de base et la nouvelle politique de formation professionnelle adoptée par le gouvernement du Bangladesh. Une collaboration a été établie avec EdM en 2009, dans le but d'améliorer la qualité de l'éducation en introduisant la PdT.

Fondements théoriques

Les fondements théoriques des méthodes CMES sont peu précisés. On peut cependant dire qu'ils s'inspirent des méthodes actives (approche constructiviste), ce qui est novateur dans le contexte bangladais. L'unité Recherche et Développement de CMES propose du matériel pédagogique, dans le but de faciliter le travail des enseignant-e-s et de permettre aux étudiant-e-s une plus grande participation aux cours. Les principales méthodes et les supports pédagogiques développés sont:

- ***Amar Lab (My Laboratory).*** Il s'agit d'une boîte contenant des appareils et des instruments peu coûteux qui peuvent être utilisés par les élèves (thermomètre, batteries, marteau, tournevis, compas, balance, fils de fer, etc.). Une brochure donne des exemples d'activités qui peuvent être réalisées avec le Amar Lab.
- ***Mukto Lekhapora (Unbound litteracy).*** C'est une méthode introduite dans les BSS qui vise à développer la pensée créative, quel que soit le thème traité. Elle utilise les connaissances acquises par les élèves en dehors de l'école ou celles transmises à l'école et leur permet de rédiger leurs propres textes.
- ***Apon Bhuban (Own World).*** Il s'agit d'une autre méthode utilisée dans les BSS qui permet de relier les connaissances acquises dans les livres de textes avec les expériences de vie des élèves.

Des efforts ont été réalisés aussi dans le domaine de l'évaluation des apprenant-e-s, dans le but d'avoir un retour sur les effets des processus enseignement-apprentissage.

- ***Le CEBE (Competency in Effective Basic Education).*** Des tests ont été mis en place pour mesurer les résultats des apprenant-e-s, aux différents stades de l'éducation de base.
- ***Le CSLT (Competency and Skills in Livelihood Technology)*** est un test qui a été développé pour mesurer trimestriellement le développement des compétences professionnelles[48].

Débat en cours

Aucun débat pédagogique n'a été identifié autour des méthodes de CMES. Mais des différences de visions existent entre les divers acteurs, notamment entre celle du gouvernement et celle des ONG, voire entre ONG elles-mêmes. Par exemple, des discussions sont en cours entre EdM et CMES concernant la qualité du processus enseignement-apprentissage par rapport au besoin de massification de l'éducation. EdM accorde une grande importance au développement des capacités de toute la chaîne des acteurs impliqués. CMES souhaite surtout pouvoir mettre à disposition des enseignant-e-s des

[44] Curtis, C. *et al.* (2010). *The phase End Evaluation of the Basic School System and Adolescent Girls Program : A Second Chance Education with Livelihood Skill and Gender Empowerment Project*. SDC, SIDA, CMES.
[45] Lausselet, R. & Marschall, M. (2011). *Evaluation of the Education Programme supported by Enfants du Monde in Bangladesh*. Geneva: EdM.
[46] Après 5 ans de scolarité : Primary Cycle Ending Exam ; après 8 ans : Junior Secundary Ending Exam.
[47] MOPME (2011). *Third Primary Education Programme (PEDP3) 2011-2015*. Dhaka : Directorate of Primary Education.
[48] Après 5 ans de scolarité : Primary Cycle Ending Exam ; après 8 ans : Junior Secundary Ending Exam.

packages simples qui leur permettent d'améliorer rapidement leur enseignement en classe. Le D[r] Ibrahim, fondateur et président du CMES est d'avis que :

> *PdT has an added value in Bangladesh because education has been abused. Children do well in spite of that. But how can we make this complex approach simple and user friendly, at teachers and supervisors level? Our youths need to be trained and find a livelihood to-day, we cannot wait!*

Pour offrir à une masse considérable de jeunes une éducation de qualité, le renforcement de toute la chaîne éducative constitue un des principaux défis à relever. CMES engage des personnes jeunes qui, en général, viennent de terminer leur cursus universitaire, pas forcément dans le domaine de l'éducation. Elles sont formées en cours d'emploi, de manière plus ou moins systématique par CMES. Après quelques années, de nombreuses possibilités d'emplois mieux rétribués leur sont proposées, vu le manque de compétences dans le secteur éducatif. CMES connaît une rotation de personnel importante, ce qui a des conséquences sur la qualité de l'éducation.

Degré d'appropriation et capacité de passer à l'échelle

Avec ses 22 unités décentralisées, le modèle du CMES a permis à quelque 60'000 jeunes Bengalais-e-s d'accéder à une formation de base et/ou une formation professionnelle courte (*pre-vocational*). Des formations continues leur permettant d'approfondir les connaissances et de développer les compétences dans différents métiers ont été mises en place. Le nombre de jeunes formé-e-s, considérable en soi, représente cependant « une goutte d'eau dans un océan » face aux énormes besoins de formation au Bangladesh, sachant que quatre millions de jeunes sortent de l'école chaque année sans l'avoir terminée. La réplication du modèle à une plus grande échelle ainsi que la qualité et la durabilité du programme sont actuellement en discussion. Une nouvelle politique de formation professionnelle, adoptée par le gouvernement en février 2012, invite les ONG à adapter les formations préprofessionnelles aux exigences du *National Qualification Framework* (NQF) pour être reconnues dans l'un des six niveaux de certification, ouvrant ainsi de nouvelles opportunités de collaborations.

2.9 L'éducation inclusive

Bref historique

De manière générale, il est reconnu que l'éducation joue un rôle-clé dans le contexte de transition que connaît la Serbie et que le manque d'accès à une éducation de base est un des facteurs de la pauvreté. La majorité des enfants qui ne fréquentent pas l'école sont des enfants ayant des besoins spéciaux ou des enfants issus de minorités, en particulier les Roms. Le nombre de Roms en Serbie est estimé entre 200 000 et 500 000. Il est très difficile de trouver des statistiques plus précises, cette communauté connaissant une grande mobilité et un certain nombre de personnes cachant le fait qu'elles sont Rom. Mais la Serbie reconnaît aussi quelque vingt autres « minorités nationales ». Ces groupes continuent d'être exclus et marginalisés, rencontrant des difficultés d'insertion économique et sociale. L'UE réclame des efforts dans le domaine de l'éducation et celui de l'inclusion et la Serbie est l'un des douze pays participant à la Décade pour l'Inclusion des Roms 2005-2015. De nombreuses ONG et agences bi- et multilatérales s'engagent pour l'inclusion sociale, le respect des droits humains, notamment du droit des enfants. De plus, l'enseignement dispensé en Serbie est de type traditionnel. Comme nous l'avons vu ci-dessus, un processus de réforme est en cours pour améliorer la qualité de l'enseignement.

Dans le cadre de son programme éducation conjoint 2009-2013 pour la Serbie et le Monténégro (cf. Annexe 5), trois partenaires mettent en œuvre le programme de la DDC :

- l'**UNICEF** : l'organisation s'engage surtout au niveau de la politique éducative (plaidoyer au niveau central). Elle vise à assurer à tous les enfants l'exercice de leurs droits.
- la **Croix-Rouge** : elle contribue à la mise en œuvre du programme conjoint, grâce à un système de volontariat. Des jeunes Serbes, enthousiastes et formés, apportent un appui scolaire à des enfants en difficulté, les aide à développer des compétences sociales et encouragent leurs pairs à abandonner des comportements discriminatoires et les pratiques d'exclusion. Ce programme a contribué à

changer les perceptions des politicien-ne-s, directeurs/trices d'écoles et enseignant-e-s, parents et élèves.

- **Pomoc Deci** (*Help for the Children*): dès 2003, l'ONG s'est engagée pour l'éducation inclusive et pour l'amélioration de la qualité de l'éducation pour les minorités dans le préscolaire, le primaire et l'éducation des adultes[49]. Elle a, avec d'autres organisations, plaidé pour l'inclusion, dans les classes, d'assistant-e-s roms pour appuyer les enfants roms. L'organisation a développé des formations pour les enseignant-e-s du préscolaire et du primaire, pour des assistant-e-s ainsi que des formations continues qui ont été accréditées par la *National Agency for Educational Improvement*.

Fondements théoriques

Le programme de formation continue du corps enseignant vise à introduire « les méthodes d'intégration et l'apprentissage actif », afin d'apporter des changements dans un système éducatif très rigide d'une part et de former les enseignant-e-s à de nouvelles approches/méthodes pédagogiques d'autre part. Nous ne disposons malheureusement pas, dans le cadre de cette étude, d'informations plus précises sur les approches/méthodes pédagogiques promues par Pomoc Deci et l'évaluation récemment réalisée[50] ne se penche pas prioritairement sur les questions pédagogiques.
En ce qui concerne l'éducation inclusive, l'ONG s'est inspirée, entre autres, des principes-clés favorisant la qualité dans l'éducation inclusive définis par l'Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers (2009)[51].
Ces principes visent à :

- Elargir la participation afin de développer des opportunités pédagogiques pour tous les élèves ;
- Une éducation et une formation à l'éducation inclusive pour tous les enseignant-e-s ;
- Une culture et une philosophie de l'organisation qui favorisent l'inclusion ;
- Des structures de soutien organisées de façon à favoriser l'inclusion ;
- Des systèmes de financement flexibles, des politiques et une législation qui favorisent l'inclusion.

Débat autour de l'approche

Le débat actuel sur l'éducation des Roms porte davantage sur les questions d'intégration que sur les questions d'approches pédagogiques à utiliser. Les pratiques visant à proposer des « classes spéciales », voire des « écoles spéciales » pour des enfants roms séparées de celles des autres enfants sont vivement critiquées par un certain nombre de parties prenantes, celles-ci perpétuant, à leur avis, la ségrégation. D'autres parties défendent la solution des classes pour enfants roms par rapport à leurs besoins spécifiques concernant la langue et, pour l'instant encore, le fait que la plupart d'entre eux n'ont ni accédé au préscolaire, ni bénéficié d'une série de mesures facilitant leur accès et leur maintien à l'école. Des ONG nationales telles que Pomoc Deci proposent des dispositifs d'éducation alternative adressées uniquement aux enfants roms et développées avec des organisations de base. Mais elles considèrent ces options comme des mesures transitoires.

Le film *Notre école*[52] met en évidence de manière très sensible la problématique de l'insertion des enfants roms dans les écoles du système formel en Roumanie *versus* la création de « classes spéciales ». Les réalisatrices suivent quelques enfants roms pendant cinq ans (2006-2011), mettent en évidence les préjugés et les problèmes de comportement de part et d'autre, l'attitude inadéquate de nombreux enseignant-e-s et directeurs/trices d'écoles, etc. Les enfants suivis se retrouvent tous en « classes spéciales », proposant aux enfants des programmes scolaires très réduits ne permettant pas l'insertion

[49] Pour plus d'informations, voir site du réseau éducation de la DDC : http://www.sdc-education.net/fr/Home/Pays_et_regions/Serbie/Les_partenaires_de_la_DDC_en_Serbie#Pomoc%20Deci
[50] BSS Economic consultants (2011). *External Review Joint Programme for Roma and Marginalised Groups Inclusion through Education, Phase 1*. Basel.
[51] Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers (2009). Les principes-clés de la promotion de la qualité dans l'éducation inclusive – Recommandations à l'intention des responsables politiques. Odense, Danemark : Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers.
[52] *Notre école*, un documentaire de Miruna Coca-Cozma, journaliste RTS et Mona Nicoara, activiste des droits de l'homme.

professionnelle en fin de scolarité. C'est un drame pour les parents qui ont placé beaucoup d'espoirs dans la scolarisation de leurs enfants et pour les enfants. L'Union européenne ne sort pas grandie non plus avec l'exemple d'une magnifique école construite pour les Roms – dont l'infrastructure a absorbé tous les fonds – mais qui n'a jamais été utilisée.

La question des langues constitue un autre objet de débat. La langue serbe est la langue officielle d'enseignement. Or, de nombreuses minorités (bosniaques, hongroises, etc.) ainsi que les Roms ne parlent pas le serbe. Pour ce qui est des langues roms, il n'existe à ce jour pas de langue standard, ce qui rend difficile un enseignement en rom, ou celui de la langue rom comme sujet. La situation pourrait changer rapidement dans les années à venir.

Degré d'appropriation et capacité de passer à l'échelle

Le nombre de bénéficiaires directs a significativement augmenté au cours des dernières années en Serbie et au Monténégro. Des adultes, souvent des parents d'enfants scolarisés, ont accédé à l'éducation de base. Plus de 500 enseignant-e-s du pré-primaire et du primaire ont été formés à l'éducation inclusive et aux méthodes actives. Des assistant-e-s, issus des groupes minoritaires, ont également été formé-e-s et inséré-e-s dans des écoles. Plusieurs municipalités ont, suite à la collaboration avec les partenaires de la DDC, augmenté leurs contributions financières pour l'inclusion sociale des groupes marginalisés et les modèles de bonnes pratiques développés dans le cadre du programme DDC ont été utilisés au niveau local. La collaboration avec le gouvernement, au niveau central, bien que difficile, a permis des avancées. Une nouvelle loi nationale sur l'éducation de base appliquant l'approche intégrative a été adoptée en 2009 et est entrée en vigueur. Un petit programme Rom est également mené par la DDC en Albanie.

2.10 L'éducation à la paix et l'approche interculturelle

Bref historique

Selon les idées et les principes de son fondateur, Walter Robert Corti, la **Fondation village d'enfants Pestalozzi** (*Pestalozzi Children's Foundation*-PCF)[53], est une ONG suisse créée en 1946. Elle promeut la cohabitation pacifique au travers du développement de compétences interculturelles et le Droit des enfants à accéder à une éducation de base de qualité. Elle associe les personnes concernées à ses projets, afin de développer leurs connaissances et leur permettre d'assumer une part de responsabilité et de s'investir activement dans leur entourage. Pour le mettre en œuvre, la PCF mène deux types d'activités, l'un à l'étranger, l'autre en Suisse. Ces programmes se renforcent mutuellement.

A l'étranger, elle s'engage dans onze pays d'Afrique de l'Est et Australe (Ethiopie et Tanzanie), d'Amérique centrale (Guatemala, El Salvador, Honduras), d'Asie du Sud-est (Laos, Myanmar, Thaïlande), et d'Europe de l'Est (Serbie, Macédoine, Moldavie) pour que les enfants aient accès à une éducation de qualité et développent une compétence interculturelle. Elle promeut la formation continue des enseignant-e-s. Les plans d'études sont adaptés aux besoins locaux et des thèmes en rapport avec la culture locale, la communication interculturelle et les Droits de l'enfant. Par exemple, dans son programme en Europe de l'Est (Macédoine, Moldavie et Serbie), elle vise à aider les jeunes à surmonter les barrières entre les cultures par la promotion d'une attitude de tolérance et d'ouverture en participant ensemble activement à la construction d'une société moderne et démocratique. Dans ce pays, où près du quart de la population est constitué par des minorités ethniques ou religieuses (Hongrois, Albanais, Roms et les membres de quelque vingt autres ethnies dont des réfugiés des pays voisins), les enfants et les jeunes, dans un environnement marqué par l'intolérance, sont les membres les plus vulnérables de la société.
En Serbie, le pays concerné par la présente étude, la PCF intervient sur trois axes :

[53] Site de la Fondation village d'enfants Pestalozzi : http://www.pestalozzi.ch/fr/portrait/la-fondation/

- **Un appui aux enfants défavorisés, en particulier les enfants roms** : ce programme apporte un soutien durant toute la scolarité pour leur permettre de l'achever avec succès (appui scolaire, matériel, vêtement et un repas chaud). Les enfants concernés participent aussi à des activités sportives et artistiques durant leurs loisirs.
- **La formation continue des enseignant-e-s** : Les enseignant-e-s sont formé-e-s à la pédagogie interculturelle par des spécialistes du *Centre for Interactive Pedagogy*[54], un partenaire national. Elles/ils sont sensibilisé-e-s aux droits de l'enfant, formé-e-s aux méthodes actives et aux approches interculturelles. Dans un pays où les enfants étaient considérés comme des récipiendaires passifs, il s'agit de changer les *mindset* des enseignant-e-s et de leur fournir des méthodes et des outils qui permettent de développer de nouvelles attitudes et de nouvelles pratiques.
- **La formation interculturelle pour les jeunes** est un projet mis en place avec *Panonija* et un réseau d'organisations locales dans tout le pays. Ces partenaires promeuvent les droits de l'enfant, la communication non violente, remettent en question la représentation de l'« ennemi », formulent des valeurs et des objectifs sociaux. Ils encouragent les enfants et les jeunes à entreprendre quelque chose en commun (actions publiques, émissions de radio, volontariat, etc.).

En Suisse, la PCF met en place des projets de formation pour ses partenaires (formations de neuf mois dans le cadre du programme *emPower*). La Fondation organise aussi des stages d'échanges interculturels de deux semaines pour des enfants et des jeunes des pays où la Fondation intervient et au cours desquels ils peuvent rencontrer des enfants et des jeunes Suisses. Ces stages ont lieu au Village d'enfants Pestalozzi à Trogen. D'autres projets sont proposés aux écoles en Suisse.

Fondements théoriques

La PCF adhère à la conception holistique de l'éducation, fondée sur les valeurs et les principes des droits de l'enfant. Elle conçoit ses interventions sur l'approche basée sur le droit (HRBA) et se réfère aux principes des 4 « A » (Acceptabilité, Adaptabilité, dotation Adéquate, Accessibilité) et de l'interculturalité.

Elle n'adhère pas à une approche pédagogique spécifique, mais vise plutôt à identifier des points d'entrée et les leviers de changement dans les systèmes éducatifs nationaux. Sa compréhension de l'éducation s'inspire des idées de Pestalozzi, à savoir une éducation « avec la tête, le cœur et les mains ». Avec ses partenaires, elle encourage les méthodes actives qui placent l'enfant au centre des préoccupations. Elle entend non seulement contribuer à l'acquisition de la lecture, l'écriture et le calcul, mais aussi à la transmission de valeurs ainsi que des compétences et des connaissances nécessaires pour pouvoir s'affirmer et trouver sa place dans la société. Elle inclut la participation et l'inclusion dans sa compréhension de la qualité. Ses interventions sont basées sur un partenariat entre les apprenant-e-s et les enseignant-e-s, les enfants, les jeunes et leurs parents, le personnel éducatif et la société dans son ensemble. Elle pratique une pédagogie inclusive qui respecte les différents besoins d'éducation et d'orientation des enfants et des jeunes de manière à assurer des chances égales pour toutes et tous.

Elle a développé une a**pproche interculturelle** pour aider les jeunes à surmonter les barrières entre les cultures par une attitude de tolérance et d'ouverture en participant ensemble à la construction d'une société moderne et démocratique. L'approche se base sur des concepts théoriques liés à la culture et aux différences culturelles (Bennett, Nieto), mais elle propose aussi des outils (jeux, récits, émissions de radio, etc.) et des activités qui permettent de développer des compétences interculturelles. Les partenaires nationaux et régionaux disposent de leurs propres méthodes, qui se fondent sur les principes de la PCF suivants[55] :

> *1. Interculturality stretches from a critical appreciation of one's own culture, to an in-depth understanding of any foreign culture and to a meeting and/or mediation between both.*

[54] Site du Centre for Interactive Pedagogy : http://www.issa.nl/network/serbia/serbia.html
[55] Pestalozzi Children's Foundation (2003). *Guiding principles for intercultural education as practised by the Pestalozzi Children's Foundation*.

2. Culture is not something static but something which arises in interactions between people whose perceptions and values differ. It is subject to continual processes of change and simultaneously knows many constants. Intercultural education is based, therefore, on a dynamic concept of culture.
3. Education is taken to be a process of partnership, in which the relevant cultural contexts are taken into account and in which teachers can also be learners. It is ensured that the educational methods match the aims.
4. The holistic principle laid down by Johann Heinrich Pestalozzi, which aims to access the head, heart and hand of the pupil, underlies all the educational activities of the Foundation.
5. Cultural education helps children and adolescents to grow and develop in unison with their cultural backgrounds. Enabling them to live in an intercultural setting requires the development of their willingness and ability to self-reflect and to adopt other perspectives.
6. Intercultural education aims to employ cultural, linguistic and other forms of diversity as a resource. It is designed for all children and adolescents; it has the purpose of strengthening the cultural competence of social groups and of developing people's aptitude for intercultural coexistence.
7. The Foundation's approach to intercultural education can only be applied within a holistic, long-term view of school and general education in the sense that intercultural education is not another subject to be taught, but an integral part of an educational principle which is always sensitive to its context.

Débat autour de l'approche

Aucun débat n'a été identifié concernant les « approches » de la PCF. Néanmoins, un certain nombre de questions subsistent. La Fondation insiste sur le fait qu'elle n'impose pas d'approche pédagogique à ses partenaires mais qu'elle formule des principes et des lignes directrices. Quelles approches/méthodes les organisations partenaires choisissent-elles pour mettre en œuvre ces principes ? Quelle est leur valeur ajoutée ? De quels courants pédagogiques les méthodes actives promues par les partenaires s'inspirent-elles ? Touchent-elles le cœur du processus enseignement-apprentissage ? Les performances des élèves se sont-elles améliorées ? Un travail plus approfondi sur le terrain serait nécessaire pour répondre à ces questions.

Degré d'appropriation et capacité de passer à l'échelle

Selon la responsable PCF du programme Serbie, l'approche interculturelle est reconnue par le Ministère de l'éducation qui a accepté tous les projets de la Fondation. Cela permet aux partenaires de travailler dans de nouvelles localités. Un exemple de plan d'études intégrant l'approche interculturelle a été mis à disposition sur le site du Ministère de l'éducation et peut ainsi être utilisé à large échelle.

3 QUELQUES APPROCHES ET MÉTHODES PROMUES PAR D'AUTRES ACTEURS

Quelques approches/méthodes présentées par d'autres acteurs lors des sessions de la Triennale de l'ADEA ou identifiées au cours des entretiens réalisés méritent d'être mentionnées, soit par l'intérêt qu'elles présentent face à des problématiques identifiées, soit par les réformes qu'elles impliquent.

3.1 Une pédagogie sensible au genre

FAWE, le Forum des éducatrices africaines[56] est une ONG créée en 1992 à l'initiative de cinq femmes ministres de l'Education qui promeut une pédagogie sensible au genre. L'éducation constituant un droit fondamental inscrit dans la Déclaration universelle des droits humains et convaincues qu'une expérience épanouissante permet aux filles et aux garçons d'atteindre tout leur potentiel dans la société, l'organisation vise à encourager l'éducation des filles. Elle promeut l'intégration du genre dans les politiques et les programmes d'éducation en vue d'améliorer l'accès, la rétention et les résultats scolaires des filles. A côté des activités de plaidoyer en faveur de l'équité de genre au niveau des gouvernements mais aussi des communautés, FAWE intervient dans des écoles, créant un

[56] Site de FAWE : http://www.fawe.org/about/work/education/index.php?lang=2

environnement favorable et des modèles d'apprentissage permettant aux filles et aux garçons de réussir également leur scolarité. Elles encouragent les filles à investir des professions considérées comme masculines.

3.2 Le développement des compétences techniques et professionnelles

Pendant toute la Triennale, on a pu observer un regain d'intérêt pour la question du DCTP. Cette vision plus large de l'éducation/formation inclut les savoirs développés en dehors du système formel de formation professionnelle, notamment dans le cadre de programmes non formels, de la formation en entreprise et de l'apprentissage familial.

Bien que le secteur agricole occupe 80% des populations sahéliennes (pasteurs, pêcheurs, agriculteurs), le DCTP représente le secteur de formation le plus sous-financé. Les besoins et stratégies de formation et recherche dans le secteur de l'agriculture ont été thématisés lors de la session parallèle « Compétences pour le développement rural et le secteur agricole », modérée par Mary-Luce Fiaux (DDC). Un document produit pour la Triennale apporte des éclairages et pistes de réflexion sur le même thème et présente deux expériences novatrices au Cameroun et en Côte d'Ivoire[57]. Lors d'une autre session parallèle, une étude réalisée par une équipe de chercheur-e-s basé-e-s dans trois pays d'Afrique de l'Ouest (Burkina Faso, Côte d'Ivoire et Ghana), en Afrique du Sud, en Argentine et en Suisse a été présentée[58]. L'importance de la recherche pour soutenir les parties prenantes du DCTP permettant l'insertion efficace et durable a été rappelée, l'existence de données et d'analyses fiables sur ce thème représentant un préalable indispensable à la définition et à la mise en œuvre de politiques en la matière. Dans une note de politique publiée par NORRAG[59], un réseau sur les politiques internationales d'éducation et de formation, les auteur-e-s questionnent qui devrait être formé et pour quoi. Cette synthèse de la lettre du NORRAG no 46[60] met aussi en évidence que les cultures et les traditions d'enseignement technique et la formation professionnelle (ETFP) varient considérablement selon les pays et les régions. Elle rappelle que la relation entre compétence professionnelle et réduction de la pauvreté n'est ni simple ni automatique, et que DCTP ne crée pas d'emploi à lui seul.

Sur le terrain, les expériences menées par **Helvetas Swiss Intercooperation** au Mali[61], Burkina Faso[62] et au Bénin[63] combinent le développement de compétences techniques et professionnelles, le renforcement des structures en place (par exemple CEBENF, Centres d'Education de Base Non Formelle au Burkina Faso) et l'identification des filières professionnelles porteuses. Avec le souci de créer de l'emploi, l'organisation adopte, dans ses programmes, une stratégie de haute intensité de main-d'œuvre (HIMO). Au Mali, une expérience pilote, dans laquelle les jeunes sont mis directement en situation de travail sur des chantiers, est en cours. Les instructeurs forment les ouvriers (maçons, ferrailleurs, plombiers, etc.) sur place : ils sont ensuite attestés par les entreprises. Ces pratiques visent deux types de publics : i) des ouvriers qui ont déjà des qualifications (formation continue), ii) des jeunes recrutés au village (formation initiale DCTP). Une capitalisation est en cours.

---

[57] Réseau international FAR, dir. Besson, I. (2012). *Enjeux, défis et actualité de la formation agricole et rurale en Afrique francophone: quelques pistes de réflexion et de travail*. Tunis : ADEA.

[58] Les documents des trois études de cas qui constituent l'étude sont disponibles sur le site de NORRAG (Network for Policy Research, Review and Advice on Education and Training : http://www.norrag.org/news/38/ernwaca-and-norrag-contributed-to-the-adea-triennial-%28ouagadougou-february-2012%29.html

[59] NORRAG (2011). Vers un nouveau monde global du développement des compétences ? Au tour de l'ETFP de se faire une place. In Note de politique. http://www.norrag.org/issues/briefs/fr

[60] NORRAG (2011). *Vers un nouveau monde global du développement des compétences ? Au tour de l'ETFP de se faire une place*. NORRAG News no 46. http://www.norrag.org/issues/french

[61] Site Helvetas-Mali : http://www3.helvetas.ch/Mali/wF

[62] Site Helvetas-Burkina Faso : http://www.helvetas.ch/fr/nos_activites/pays_d_engagement/burkina_faso.cfm

[63] Site Helvetas-Bénin éducation/formation: http://www3.helvetas.ch/Benin/wFrancais/programme/educationformation/index.asp?navid=29

Swisscontact met en œuvre, entre autres, le projet Sahel Agro Formation[64] au Niger et au Mali qui vise à renforcer des systèmes de formations professionnelles agricoles et rurales (FAR) développées par des partenaires et axées sur la demande. Il s'agit p. ex. d'un appui aux Champs école communaux ou aux Centres de formation en développement communautaire au Niger ainsi qu'aux Cellules d'animation rurale ou au Centre agro-écologique Niéléni au Mali. Le projet ne vise pas à former directement les bénéficiaires mais à améliorer et consolider des dispositifs existants, afin d'assurer leur pérennité et leur accessibilité aux producteurs/trices et aux jeunes en milieu rural.

3.3 La validation des acquis de l'expérience

La validation des acquis de l'expérience (VAE) est un courant qui s'est développé dès les années 1970 aux Etats-Unis et au Canada et dès les années 80 dans le monde francophone. C'est un système qui permet l'obtention de tout ou partie d'une certification sur la base d'une activité professionnelle, salariée ou non. La reconnaissance et la validation des acquis induit l'auto-formation et nécessite un important travail d'explicitation. Elle est formative dans le sens qu'elle demande à la personne qui s'engage dans une telle démarche de conceptualiser son expérience, une réflexion sur ses ressources et celles qui sont demandées pour l'insertion professionnelle ou l'accès à un cursus de formation sans avoir le(s) titre(s) requis. En 1985 déjà, lors de la Quatrième Conférence Internationale sur l'éducation des adultes, l'UNESCO recommande de tenir compte des expériences de vie et de favoriser la reconnaissance des diplômes décernés dans l'éducation non formelle. En 2009, le Cadre d'action de Belém réaffirme l'importance de l'apprentissage tout au long de la vie et demande à l'UNESCO d'élaborer des lignes directrices pour la reconnaissance, la validation et l'accréditation des acquis de l'apprentissage non formel et informel[65].
Une étude réalisée dans le cadre de la Triennale de l'ADEA (Steenekam et Singh, 2012[66]) souligne que la question reste d'actualité et présente une étude de cas pour six pays d'Afrique qui ont adopté des réformes allant dans le sens de la reconnaissance et la validation des acquis.

Il est aujourd'hui admis qu'on peut apprendre dans différents lieux et dans différents dispositifs de formation et acquérir des connaissances et compétences en dehors du formel, notamment dans le non formel et l'informel. Le défi se situe plus au niveau de la reconnaissance et surtout de la validation des acquis. C'est aussi l'un des enjeux d'approches novatrices telles que le bilan de compétences, *Tylay* ou *Hakili la Kunu* qui doivent définir des méthodologies pour évaluer et faire valider les acquis de l'expérience pour accéder à une reconnaissance par les milieux professionnels ou obtenir une certification ou partie de certification reconnue par les Etats des pays concernés.

3.4 Les cadres nationaux de qualifications

Un cadre national de qualifications (NQF)[67] est un cadre qui permet de classer les qualifications en fonction d'un ensemble de normes convenues au niveau national. Il permet d'établir des critères pour les niveaux d'apprentissages et fournit une référence d'équivalence qui permet la progression et la mobilité. En Afrique, des pays tels que l'Afrique du Sud et la Namibie (Singh, 2008)[68] ont la plus longue expérience en matière de NQF. Le *South African Qualification Authority (SAQA*) fournit un cadre institutionnel pour la mise en œuvre du NQF, qui a adopté huit niveaux de qualifications.

[64] Site du projet : http://www.swisscontactniger.org/04_0SAF.html
[65] UIL (2012). *Lignes directrices de l'UNESCO pour la reconnaissance, la validation et l'accréditation des acquis de l'apprentissage non formel et informel.* Hamburg : UIL
[66] Steenekamp, S et Singh, M. (2008). *Recognition and validation of non formal and informal learning*. Tunis: ADEA.
[67] Appelé souvent dans le monde francophone CNC – Cadre National de Certification
[68] Singh, M. (2008). *Creating flexible and inclusive learning path in post-primary education and training in Africa. NQF and recognition of non-formal and informal learning. The Key to Lifelong Learning*. Tunis: ADEA.

Une intéressante étude de cas concernant l'île Maurice a été présentée[69] lors de la Triennale de l'ADEA. Elle souligne que les NQF sont des outils efficaces pour valider les apprentissages expérientiels réalisés aussi bien dans le formel, le non formel ou l'informel. Ils constituent une alternative aux filières verticales héritées des systèmes coloniaux. La reconnaissance des acquis donne aux apprenant-e-s des opportunités de se mouvoir de manière horizontale et favorise la promotion de l'apprentissage tout au long de la vie. Le gouvernement ne pouvant assumer seul toutes les charges, une place importante est accordée aux partenariats (avec des organisations bi- et multilatérales, le secteur privé, les banques pour financer les infrastructures, la diaspora, etc.). S'inspirant d'expériences réalisées ailleurs, une stratégie nationale pour le DCTP a été élaborée. Lorsque des personnes analphabètes se sont présentées, des certifications partielles ont été délivrées, avec la possibilité de se former et de compléter la certification. Le DCTP a été introduit dans les écoles secondaires et les hautes écoles, ainsi que la discipline « entrepreneuriat ». Les chômeurs et chômeuses de longue durée ont été suivis et des passerelles mises en place. Des villages agricoles ont été créés pour les jeunes sans emploi. Selon les intervenants, le NQF a largement contribué à changer la perception négative que les jeunes - et toute la société - ont de la formation professionnelle et des métiers manuels. Une forte volonté politique a contribué à mettre en place ce système à l'échelle nationale. L'entrepreneuriat a été promu et soutenu, afin de créer de l'emploi. Les capacités de formateurs locaux ont été valorisées et renforcées. Lors de la discussion, un participant a souligné qu'il n'existe pas de NQF pour le personnel enseignant, alors que cette approche pourrait être très utile, au niveau régional, pour reconnaître les compétences, entre autres, des maîtres communautaires. Un NQF permettrait de mieux identifier les besoins de formations continues, de mieux les cibler et de faire des économies en évitant de former les enseignant-e-s dans des domaines où ils ont déjà des compétences

Une autre étude réalisée dans le cadre de la Triennale présente les exemples de trois pays qui ont introduit des NQF (Afrique du Sud, Ouganda, Malawi)[70]. Il en ressort que chaque pays présente des spécificités et doit faire face à ses propres défis. L'étude vise à collecter des enseignements pour mettre en place des NQF dans d'autres pays d'Afrique subsaharienne, où de nombreuses questions restent ouvertes et où les potentiels et limites doivent être mieux identifiés.

4 REMARQUES CONCLUSIVES ET QUESTIONS OUVERTES

Les approches/méthodes recensées contribuent toutes à diversifier l'offre éducative promue par la DDC. Toutes visent, d'une manière ou d'une autre, à améliorer la pertinence, la qualité et les résultats de l'éducation de base pour tous et le DCTP. La plupart ont été développées et expérimentées dans le non formel et ont, dans certains cas, été reprises par le système formel. Plusieurs d'entre elles ont obtenu une reconnaissance officielle d'un ou de plusieurs Etats. D'autres ont connu une extension géographique dans un pays, voire dans une région ou ont convaincu d'autres organisations à s'approprier les innovations et à les mettre en œuvre, permettant à un nombre significatif d'enfants, de jeunes ou d'adultes d'acquérir le socle de connaissances et compétences nécessaires pour poursuivre leur éducation/formation. Les efforts fournis par de nombreux partenaires pour former toutes la chaînes éducatives, en particulier les formateurs/trices, les enseignant-e-s et autres parties prenantes des systèmes éducatifs ont contribué à faire face à la crise du personnel due aux efforts réalisés pour favoriser l'accès et l'atteinte des objectifs de l'EPT et des OMD. Avec d'autres acteurs impliqués dans le secteur éducatif (ONG et réseaux), les partenaires de la DDC qui ont développé et/ou mis en œuvre les approches/méthodes en question ont souvent mis en place des stratégies de communications et de plaidoyer en faveur de l'éducation de base non formelle (EBNF) et le DCTP. Si beaucoup reste à faire et que la réflexion pour continuer à améliorer l'efficacité des appuis apportés doit se poursuivre, ce sont là des pas dans la bonne direction.

[69] Allgoo, K. & Ramdass, R. (2012). *Recognition and Validation of Prior Learning*. Tunis: ADEA
[70] Heitmann, W. (2012). *Lessons learned from selected National Qualifications Frameworks in Sub-Saharan Africa*. Tunis: ADEA.

La présente étude constitue un *work in progress* et plusieurs aspects traités mériteraient un approfondissement et des informations complémentaires. Rappelons ici qu'elle ne prétend pas à l'exhaustivité mais vise à contribuer à une réflexion générale prévue sur l'éducation de base et le DCTP. C'est dans ce but que, à partir de constats, elle pose un certain nombre de questions, à la DDC et à ses partenaires, qui mériteraient d'être débattues dans un proche avenir.

1. Il existe, dans certains cas, un champ de tension entre les exigences d'une Gestion de programme axée sur les résultats (GRD) de développement et les perspectives des expert-e-s en pédagogie, ayant eux-mêmes différentes références disciplinaires. La logique de GRD vise l'efficience et l'efficacité, un bénéfice pour le plus grand nombre, alors que les théories de l'apprentissage sont souvent davantage axées sur la personne.
⇒*Que peut faire le réseau éducation pour encourager les spécialistes de l'éducation à s'approprier les bases de la GRD et les spécialistes du développement à s'intéresser aux perspectives des pédagogues ?*

2. L'introduction d'approches novatrices devrait aller de pair avec des méthodes d'évaluation également novatrices. Et cela aussi bien au niveau de l'évaluation des apprentissages des apprenant-e-s que des enseignant-e-s, des écoles ou des systèmes éducatifs. Or, de tels modèles n'existent souvent pas, ou pas encore.
⇒ *Comment peut-on évaluer des compétences basées sur les valeurs, comme la capacité de vivre ensemble dans des sociétés multiethniques et multiculturelles ? Comment évaluer les capacités psychiques supérieures ? Dans quelle mesure les systèmes d'évaluation consistant à catégoriser les bons et les mauvais découragent l'apprentissage en raison de leurs effets négatifs ? Quels modes d'évaluation offrent un retour d'information aux apprenant-e-s, des connaissances diagnostiques aux enseignant-e-s et des informations aux parents pour encourager l'apprentissage ?*

3. Le passage à l'échelle pose de nombreuses questions. Dans la plupart des programmes financés par la DDC, l'impact recherché est d'influencer les systèmes éducatifs et de rechercher la validation (reconnaissance) des innovations par les Etats. C'est le cas, par exemple, au Burkina Faso, où l'Etat a reconnu des innovations (pédagogiques et formules éducatives), les inscrivant dans le PDSEB (Programme de développement stratégique de l'éducation de base) ou au Niger, où elles sont validées par le PSEF (Programme stratégique d'éducation et de formation). C'est là le résultat d'un investissement important de la part de la DDC et de ses partenaires et cette reconnaissance constitue une étape-clé. Néanmoins, un certain nombre de questions se posent à ce stade.
⇒ *Que se passe-t-il après cette reconnaissance ? Y a-t-il une préparation suffisante des structures étatiques pour passer à l'échelle, des stratégies élaborées dans ce sens ? Va-t-on vers l'alignement des innovations ou celles-ci ont-elles des effets sur la qualité de l'éducation et le passage à l'échelle horizontal (expansion géographique, nombre de structures éducatives utilisant les innovations et d'apprenant-e-s qui en bénéficient)? Quel rôle les ONG peuvent-elles jouer lorsqu'une innovation a été reconnue ?*

4. De plus en plus, la notion d'éducation de base s'élargit. On constate actuellement un glissement vers la facilitation de l'orientation professionnelle, le développement de compétences professionnelles, voire la formation professionnelle non formelle et un appui à l'insertion professionnelle. Ce glissement est dicté en partie par l'agenda international, mais aussi par une forte demande des bénéficiaires (communautés, parents et apprenant-e-s) qui attendent des programmes d'éducation non formelle de développer des qualifications visant l'insertion socioéconomique et/ou de permettre d'accéder à des passerelles. Dans le GTENF de l'ADEA, la notion de vision holistique de l'éducation est utilisée, mais la compréhension de ce concept est encore peu partagée et certain-e-s se demandent s'il concerne aussi les dimensions de la qualité de l'enseignement.
⇒ *Dans quelle mesure les partenaires de la DDC qui interviennent dans le domaine de l'éducation de base devraient-ils s'engager dans le domaine du développement des compétences techniques et professionnelles et de quelle manière ? Selon quelle stratégie, quelle approche ? Vers quels métiers oriente-t-on les jeunes ? Que propose-t-on aux filles ? Ce glissement implique-t-il un changement*

d'impact recherché, à savoir l'insertion socio-économique des apprenant-e-s plus que l'influence des politiques?

5. Les dix approches développées et/ou utilisées par les partenaires de la DDC décrites dans cette étude, ainsi que celles identifiées lors de la Triennale de l'ADEA, sont considérées comme des innovations dans les contextes dans lesquels elles ont été créées et/ou mises en œuvre.
⇒ *Combien de temps peut-on considérer une innovation pédagogique comme telle ? Quelle est la durée de vie d'une « innovation » ? A quel rythme les courants pédagogiques changent-ils ? Combien de temps faut-il pour leur mise en œuvre dans les contextes dans lesquels les partenaires travaillent ? Qu'est-ce qu'une bonne « approche pédagogique » ?*

6. Les innovations sont généralement introduites dans l'ENF, même si de nombreux partenaires ont, dans les pays concernés par l'étude, l'intention d'influencer le système formel. Or, il est aussi demandé aux partenaires de s'aligner aux politiques éducatives des pays dans lesquels ils interviennent.
⇒ *Quelles stratégies ont été utilisées pour influencer le formel dans les pays concernés par l'étude ? Comment les partenaires articulent les innovations proposées avec les politiques éducatives des pays concernés ? Quels ajustements se font dans la pratique ?*

7. L'importance d'une éducation de base de qualité pour pouvoir bénéficier d'une formation professionnelle, permettant d'avoir non seulement des personnes qualifiées mais aussi de « bon-ne-s citoyen-ne-s » est régulièrement rappelé-e-s par les expert-e-s concerné-e-s. Or, le risque existe qu'un certain nombre d'Etats et de donateurs se détournent de l'éducation et de la formation pour donner la priorité à d'autres thèmes plus porteurs, tels que la migration ou la sécurité alimentaire.
⇒ *Quelles stratégies peuvent être mises en place par la DDC pour l'après-2015, sachant que les objectifs de l'EPT, les OMD ainsi que l'Apprentissage tout au long de la vie sont loin d'être atteints dans tous les pays, pour garder l'éducation de base et la formation comme domaines prioritaires et continuer à appuyer la qualité de l'éducation ?*

8. Avec le souci de développer un continuum, les limites entre l'éducation de base non formelle (EBNF), le DCTP et la formation professionnelle deviennent de plus en plus floues. Des partenaires spécialisés dans l'éducation de base se lancent dans le DCTP alors que d'autres, qui se sont profilés dans la formation professionnelles, investissent également le champ du DCTP. L'attribution de mandats accentue encore ce phénomène.
⇒ *Dans quelle mesure la DDC peut-elle encourager plus de collaboration et de synergies entre partenaires, tout en mettant les partenaires en concurrence lors d'appels d'offres ?*

Lausanne, 6 novembre 2012

Annexe 1

Mandat DAO/Point focal éducation
Cahier des charges

Contrat no 81011923. Projet 7F-05888.01.01 (supplément du 28.10.2011)

Dans le cadre de son mandat d'appui au secteur éducation de la Direction du Développement et de la Coopération (DDC), en particulier au point focal éducation hébergé dans la Division Afrique de l'Ouest (DAO), la DDC/DAO mandate Madame Rosemarie Lausselet pour participer à la Triennale de l'ADEA 2012, qui se tiendra du 11-18 février à Ouagadougou, au Burkina Faso. La Triennale aura pour thème principal « Promouvoir les connaissances, compétences et qualifications critiques pour le développement durable de l'Afrique : comment édifier et concevoir une réponse efficace des systèmes d'éducation et de formation ?». Ce thème principal est décliné en trois sous-thèmes qui reflètent des problématiques spécifiques aux divers parcours d'éducation et de formation mis en œuvre.

Courant 2012, le Réseau éducation de la DDC prévoit de se pencher sur le thème du développement de compétences et des approches pédagogiques y relatives. La Triennale de l'ADEA constitue l'un des événements qui permettront de collecter des informations sur les divers acteurs engagés dans les pays prioritaires où la DDC finance un programme éducation d'une part et les approches et les méthodes qu'ils utilisent d'autre part. Le lancement du Rapport mondial de suivi sur l'Education pour tous 2012, consacré à la manière dont les programmes de développement de compétences peuvent aider les jeunes à accéder à des emplois décents et à de meilleures conditions de vie, constituera un deuxième événement sur le thème.

La DDC souhaite suivre la Triennale afin de nourrir sa propre réflexion et avoir une meilleure connaissance de l' (in)adéquation de l'offre des systèmes à la demande éducative et des résultats en éducation/formation. Une grande diversité d'approches et de méthodes sont en effet utilisées par les partenaires de la DDC, dont les liens avec la qualité de l'éducation et les questions d'efficacité et d'efficience font l'objet de débats. La DDC se doit de mieux connaître les présupposés et termes de tels débats ; ce faisant, elle n'entend pas valoriser telle ou telle approche plutôt qu'une autre mais elle veut mettre l'accent sur les capacités des différentes approches à augmenter la qualité de l'éducation, à se faire reconnaître/valider et à passer à l'échelle. La DDC valorise une diversité d'offres éducatives. Le présent mandat vise à contribuer à la réflexion de la DDC. Une attention particulière sera portée sur l'articulation entre éducation de base et développement de compétences professionnelles de base (*skills development*). En outre, la consultante sera attentive à montrer l'émergence d'approches assez radicalement différentes des approches déjà connues et répandues et à expliciter/apprécier leur potentiel.

1. Objectifs de la mission

La mission vise les objectifs suivants :

- Observer et collecter des informations, pendant les sessions de la Triennale, concernant les approches et méthodes pédagogiques utilisées par les partenaires de la DDC et ceux de l'ADEA et sur leur potentiel en termes de qualité et passage à l'échelle.
- Etablir des contacts avec les partenaires en éducation de la coopération suisse afin : i) d'identifier les personnes ressources sur les questions des approches et méthodes pédagogiques, dans la perspective décrite ci-dessus ; ii) de mener des entretiens (plus ou moins formels, en fonction de la disponibilité des personnes concernées) ; iii) d'établir un premier contact dans le but de poursuivre les entretiens après la Triennale, par courriel ou téléphone.

- Identifier et analyser les termes du débat concernant les approches, en particulier l'approche par compétences, les présupposés et les différentes positions des acteurs, ainsi que la manière dont l'ADEA assure la médiation du débat.

2. Tâches pour la réalisation de la mission

Avant la mission : La préparation de la mission consistera à :

- Avoir une vision synthétique des programmes éducation DDC en Afrique de l'Ouest (pays prioritaires et de leurs partenaires, sur les bases déjà disponibles (fiches *shareweb*, évaluation, etc.)
- Analyser les documents de la Triennale et autres documents de référence
- Etablir un contact avec M^me^ Mary-Luce Fiaux, conseillère régionale Education/Formation, éventuellement avec les chargé-e-s de programme éducation
- Préparer les grilles d'observation des sessions de la Triennale et guides d'entretiens

Pendant la mission :

- Participer aux sessions de la Triennale de l'ADEA en lien avec le thème de l'étude
- Etablir des contacts (de manière plus ou moins formelle) avec les partenaires de la DDC dans le domaine de l'éducation et discuter des éventuelles possibilités de poursuivre les entretiens (e-mail ou téléphone)
- Collecter des informations concernant les approches utilisées par les partenaires de la DDC et ceux de l'ADEA et leur potentiel dans le domaine de l'éducation
- Collecter des informations sur le degré d'appropriation des approches et méthodes à différents niveaux (politique et opérationnel)
- Observer et analyser les termes du débat concernant l'approche par compétences
- Rassembler les études de capitalisation réalisées concernant les approches utilisées dans les différents pays concernés
- Se concerter avec les autres participant-e-s à la Triennale
- Apprendre sur la base de la documentation et des échanges entre participant-e-s

Après la mission
Au retour de Ouagadougou, M^me^ Lausselet fera le point sur les informations collectées avec M^me^ Anne Zwahlen, cheffe de division suppléante, afin d'identifier les axes à approfondir d'un point de vue conceptuel, suite aux débats perçus pendant la Triennale.

3. Conditions de réalisation

La présente mission sera réalisée dans le cadre du contrat N^o^ 81011923 (supplément 1 du 28.10.2011) qui se termine le 31 mars 2012.

4. Programme de mission du 11 au 18 février 2012

Sa 11 février	Arrivée à Ouagadougou, vol SN 263 à 16h25 Entretien Mary-Luce Fiaux (à confirmer)
Di 12 février	Entretien Mary-Luce Fiaux (à confirmer) Entretiens avec partenaires en éducation de la DDC
Lu 13 février	Participation aux sessions de la Triennale de l'ADEA Programme provisoire sous http://www.adeanet.org/adeaPortal/action/getFocus?method=getFocus&idFocus=4&langue=fr&place=1
Ma 14 février	Participation aux sessions de la Triennale de l'ADEA
Me 15	Participation aux sessions de la Triennale de l'ADEA

février	
Je 16 février	Participation aux sessions de la Triennale de l'ADEA
Ve 17 février	Participation aux sessions de la Triennale de l'ADEA
Sa 18 février	Entretiens avec des partenaires de la DDC Dp Ouagadougou 22h45, vol SN 264
Di 19 février	Ar. Genève 09 :55

5. Documents et sites de référence

Documents :

- DDC, Rapports annuels 2011 Bénin, Burkina Faso, Mali, Niger, Tchad
- DDC (2010). Lignes directrices de la DDC pour l'éducation de base et le développement de compétences professionnelles.
- GT éducation Afrique (2010). Rapport de l'atelier régional sur l'éducation des populations pastorales.
- GT éducation Afrique (2011). Rapport de l'atelier de construction de l'argumentaire en faveur de systèmes d'éducation et de formation plus appropriés aux modes de vie et intérêts des populations pastorales nomades.
- Dgroup GT éducation Afrique (2011). Note de synthèse sur l'intégration des langues africaines dans les systèmes éducatifs.
- Notes conceptuelles de la Triennale de l'ADEA
- ROCARE (2011). Les transformations induites par le processus de décentralisation et le degré de synergies d'action.
- Littérature spécialisée.

Sites Internet :

Site du réseau éducation de la DDC http://www.sdc-education.net/
Site de la Triennale de l'ADEA
http://www.adeanet.org/adeaPortal/action/getFocus?method=getFocus&idFocus=4&langue=fr&place=1
Site du GT éducation http://www.gtenf.org/
Sites des partenaires de la DDC

Annexe 2

Liste des entretiens réalisés

En Suisse et dans les pays partenaires (présentiel ou par téléphone) :

Valérie Liechti, Point focal Réseau éducation de la DDC
Anne Zwahlen, cheffe suppléante DAO, Berne (jusqu'à fin août 2012)
Jacqueline Schmid, chargée de programme Bangladesh
Richard Kohli, chargé de programme Serbie (jusqu'à début 2012)
Lidia Vujicic, chargée de programme éducation en Serbie
Frédérique Weyer, Point focal Réseau éducation de la DDC *(ad interim)*
Nicole Gantenbein, Point focal adjointe du réseau Education

Pendant la Triennale de l'ADEA :

Mary-Luce Fiaux Niada, conseillère régionale éducation/formation, DAO, Burkina Faso
Sama Yeko Rufine, chargée de programme éducation, Bénin
Ismaïla Ahlasane, chargé de programme formation professionnelle, Mali
Ravi Saidou, chargée de programme éducation non formelle, Niger
Madjastan Telsem, chargé de programme éducation DDC/Tchad; Rotel Ndotar, ancien chargé de programme éducation DDC, président de l'Association tchadienne pour la promotion de l'ENF, Tchad
Alfari Djibo, chargé de programme pour l'éducation de base au bureau de coopération de la DDC, Niger

Germaine Ouedraogo, APENF, Ouagadougou
Alassane Dango, FDC, Ouagadougou
Elisabeth Zerbo et Ralph Rothe, Helvetas Swiss Intercooperation, Ouagadougou
Gifthy Narh, Corade, Burkina Faso
Ibrahima Sankaré, secrétaire exécutif Delta Survie, Mopti, Mali
Thérèse Touré, Association Karamba Touré, Mali
Ahmat Hassan Moussa, secrétaire exécutif de l'Association pour le développement régional du Batha, Tchad
Florenço Mendes Varela, Cap Vert
Fabienne Lagier et Edivanda Mugrabi, Enfants du monde, Genève
Carole Warlop et Marie-Thérèse Sautebin, EFFE, Bienne

Au Bangladesh:

Tasinah Ahmed, Program Manager SDC
D^{r} Muhammad Ibrahim, founder CMES, presently Chairman of CMES
Hassan Banu (Daisy), Executive Director CMES
Merina Hosain, Project Coordinator, Gontagohr Unit
Khalid Ahsan, Member of PoT Adaptation Team
Asma-Ui-Hosna, programme organiser, Head Centre CMES (2009-2011)
Muzahid Ali, Excecutive Director EdM-Dhaka

Annexe 3

Définitions de travail

Approche pédagogique	Une approche pédagogique est fondée sur l'apport de recherches, plus ou moins récentes, dans les domaines de la psychologie cognitive, des sciences de l'éducation (pédagogie et andragogie), ainsi que des disciplines concernées. Elle questionne le « cœur » du processus enseignement-apprentissage. Leur orientation scientifique est indéniable et les notions-clés qui les caractérisent s'opposent aux méthodes dites classiques (traditionnelles) ou celles dites nouvelles. Elle est influencée par des penseurs qui marquent une époque et par des expériences réalisées. Un courant pédagogique n'existe qu'à travers une ou plusieurs méthode(s) pédagogique(s) et son/leur application. Synonyme : démarche pédagogique.
Cadre national de qualifications	C'est un cadre qui permet de classer les qualifications en fonction d'un ensemble de normes convenues au niveau national. Il permet d'établir des critères pour les niveaux d'apprentissages et fournit une référence d'équivalence qui permet la progression et la mobilité.
Compétence	Une compétence est la possibilité, pour un-e apprenant-e, de mobiliser de manière intériorisée et réfléchie un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être pour résoudre toute situation appartenant à une famille donnée de situations (Roegiers, 2010, p.345).
Courants pédagogiques	Les courants pédagogiques font reposer l'action éducative sur l'expérience mais aussi sur des bases psychologiques, des résultats de la recherche pendant une période donnée, qui fournit un cadre explicatif de l'apprentissage. Ils se penchent sur les mécanismes d'apprentissage et du développement des individus. Dès le début du XX^{e} siècle, le rapport entre psychologie et pédagogie se renforce. Comment apprend-on ? Constatant que toute pratique enseignante repose sur des présupposés psychologiques, des auteurs comme Crahay ont examiné ceux des précurseurs (Rousseau, Montessori, Dewey, Freinet, entre autres) et les implications de divers courants psychologiques tels que le behaviorisme de Watson et Skinner, le constructivisme piagétien ou, plus récemment, le socio-constructivisme ou le socio-interactionnisme de Vigotsky sur les processus d'enseignement-apprentissage.
Curriculum	Le curriculum définit les fondements et les contenus éducatifs, leur échelonnement en relation avec l'allocation de temps disponible pour les expériences éducatives, les caractéristiques des institutions d'enseignement, les caractéristiques des expériences éducatives, en particulier les méthodes où les didactiques à mettre en œuvre, les ressources d'apprentissage et d'enseignement (entre autres les moyens d'enseignement et les nouvelles technologies), l'évaluation, ainsi que le profil des enseignant-e-s. Il fait référence au contrat existant entre la société, l'Etat et les professionnel-le-s de l'éducation en ce qui concerne les expériences éducatives que les apprenant-e-s doivent effectuer dans une certaine phase de leur vie. Pour la majeure partie des auteurs et des praticiens de l'éducation, le curriculum définit : i) pourquoi ? ii) quoi ? iii) quand ? iv) où ? v) comment ? et vi) avec qui apprendre ? Le curriculum va au-delà du « programme ou plan d'études ».
Education inclusive	Elle a pour but l'accès, la participation et la réalisation d'une Education pour Tous. L'inclusion scolaire est à la fois une philosophie et un ensemble de pratiques pédagogiques qui permettent à chaque élève de se sentir valorisé, confiant et en sécurité de sorte qu'il puisse réaliser son plein potentiel. Elle est possible dans les communautés scolaires qui appuient la diversité et veillent au mieux-être et à la qualité de l'apprentissage de chacun-e de leurs membres.
Efficacité interne	L'efficacité interne de l'éducation s'intéresse aux résultats scolaires ou académiques, soit à l'intérieur du système éducatif dans son ensemble, soit au

	sein d'une institution scolaire déterminée. Elle mesure l'adéquation entre les résultats obtenus par les formé-e-s et les objectifs pédagogiques (ceux-ci étant exprimés en termes de savoir, savoir-faire, savoir-être, etc.). Elle informe p.ex. sur le taux de passage en classe supérieure, les taux de réussite à des examens, les taux de redoublement ou d'abandon.
Efficacité externe	L'efficacité externe permet de savoir dans quelle mesure l'éducation répond aux objectifs de la société et satisfait les besoins du marché du travail. Elle permet aussi d'apprécier la capacité du système éducatif à préparer les élèves et les étudiant-e-s à leur rôle futur dans la société.
Méthodes pédagogiques	La méthode est, étymologiquement, le chemin qui permet d'accéder au lieu recherché (*odos*, « route » et *méta,* « à travers »). Dans le domaine de l'éducation et de la formation, ce terme est utilisé de manière très générale et peut avoir plusieurs significations. Il peut suggérer un ensemble de pratiques, des types d'activités visant à permettre certains apprentissages. Il peut désigner des outils ou des instruments dont les usages sont codifiés et liés à des objectifs déterminés. Les méthodes peuvent être l'objet de combinaisons multiples ; la manière d'évaluer en est une des composantes essentielles.
Modèle pédagogique	Le modèle pédagogique est un ensemble d'orientations méthodologiques et de principes théoriques qui explicitent comment organiser l'enseignement. Il se construit à la fois à partir d'une systématisation des savoir-faire expérimentés sur le terrain et d'une théorie de l'éducation.
Outils pédagogiques	Nous comprenons l'outil pédagogique comme un support associé à une méthode dans le but de faciliter l'apprentissage. Il existe de nombreux outils et l'on parle parfois de la « boîte à outils » des enseignant-e-s et formateurs/trices. Un bon outil doit non seulement aider à atteindre un but fixé mais tenir compte des apprenant-e-s à qui l'on s'adresse (documents écrits, supports visuels, audio, logiciels d'apprentissage, « supports du réel » tels que visites, etc.).
Pédagogie	La pédagogie est définie comme la science et l'art d'éduquer et d'enseigner à des enfants. Elle rassemble des méthodes et pratiques destinées à orienter l'intervention de l'éducateur/enseignant. Pour l'enseignement aux adultes, on parle plutôt d'andragogie. Dès 1967, dans le monde francophone, la pédagogie est intégrée et enseignée à l'université, en sciences de l'éducation.
Validation des acquis de l'expérience	Elle permet à toute personne de faire valider les acquis de son expérience (professionnelle salariée, non salariée, bénévole, familiale) en vue de l'obtention d'une certification. Processus qui se déroule selon une procédure structurée.

Annexe 4 a

Les partenaires de la DDC actives dans le domaine de l'éducation qui reçoivent une contribution programme (Division partenariats institutionnels)

ONG suisse/internationale	Domaine d'intervention/pays	Approche/méthode pédagogique
Brücke/Le Pont	Formation professionnelle (Togo/Bénin)	Formation/conseil pour le développement des filières agro-alimentaires. Selon le modèle Farmer Field School (FFS) qui laisse une place importante à l'échange entre pairs.
Enfants du monde	Education de base et DCTP (Burkina Faso, Niger et Bangladesh) Formation de formateurs/trices (programme régional Afrique de l'Ouest)	PdT
Fondation village d'enfants Pestalozzi	Formation – prévention des conflits et promotion de la paix (Serbie)	*Right Based Approach*
Helvetas Swiss Intercooperation	Education de base - DCTP – formation professionnelle (Bénin, Burkina Faso, Mali ; Haïti)	*Skills development* (SKILL), une approche développée au Népal
Solidar	Education de base + DCTP (Burkina Faso, Bénin)	Afi-D
Swisscontact	DCTP – formation professionnelle (Bénin, Burkina Faso, Mali)	Apprentissage dual + formations modulaires

Fédérations suisses	Domaine d'intervention/pays	Approche/méthode pédagogique
Valais Solidaire	Formation de formateurs, en partenariat avec le CPA-Coopération pédagogique en Afrique (Mali, République démocratique du Congo, Togo)	APC – développement d'un référentiel de compétences pour les formateurs/trices et les enseignant-e-s

Annexe 4 b

Les programmes éducatifs de la DDC et de ses partenaires (financés par la Centrale ou les Buco) dans le domaine de l'éducation de base et du DCTP (situation septembre 2012)

Ré-gion	Pays	Programmes DDC	ONG suisses/internationales partenaires de la DDC (contributions)	Partenaires des ONG suisses/internationales	Approche/méthode pédagogique adoptée/développée/mise en œuvre
Afrique de l'Ouest + Tchad	**Bénin**	Appui Suisse à l'Alphabétisation et à l'Education des Adultes en collaboration avec le Ministère de l'éducation (ASEA, 2010-2013)		**ONG Derana** **ONG Sian'son** **Réseau des opérateurs en alpha (RENOPAL)** **Réseau de dialogue politique en alpha/ENF (CRADENF)**	« Nouvelle Méthode » (Tin Tua) Pédagogie du Texte-PdT (Enfants du monde)
			Brücke-Le Pont • Développement de compétences techniques et professionnelles (DCTP, aussi au Togo) • Formation/conseil pour le développement des filières agro-alimentaires.		Selon le modèle « Farmer Field School(FFS) » (place importante à l'échange entre pairs)
		Programme d'appui à l'éducation et à la formation des enfants exclus du système éducatif (PAEFE, 2011-2014) Mandat au **Consortium HelvetasSwiss Intercooperation– Solidar**	**Helvetas Swiss International** 1) Education/formation des enfants non scolarisés/déscolarisés (9-14ans)	**Solidar**	Approche SKILL AFI-D et PdT
			Swisscontact. *DCTP - formation professionnelle*		Apprentissage dual + formations modulaires
		Appui suisse à la promotion et l'éducation des filles (ASPEF, 2008-2012)		**Laboratoire d'Analyse et d'expertise sociale (LARES)**	
	Burkina Faso	Contribution au Fonds national pour l'alphabétisation et l'éducation non formelle (FONAENF) et au Compte d'Affection Spécial du Trésor (CAST), 2009-2012		**Opérateurs nationaux** qui déposent des requêtes et remplissentles critères de qualité	AI, FCB, FTS (approches classiques), Reflect, AMT, braille, ALFAA, CMD, CBN 2A) pour les adultes (dès 15 ans) CEBNF (approche classique), ECOM, AFID, CBN2J pour les jeunes (9-14 ans)

		Programme d'appui à l'éducation de base (Mandat et contributions directes à des organisations de la société civile), 2009-2012	**Enfants du monde** Education de base et DCTP (mandat pour le projet conjoint d'appui à l'éducation de base de qualité par la PdT et à la formation socio-professionnelle des 9-15 ans	**Andal et Pinal** (Ecoles du Berger et de la Bergère) **FDC** (ECOM) **ASIBA** **ASUDEC**	PdT APC/PdT PdT PdT
				APENF (Association pour l'éducation non formel**le)** **Tin Tua** **Trade** **OSEO/Solidar**	Reflect, PdT, Méthode Nouvelle, etc. Méthode nouvelle AFI-D
		Valorisation des compétences, 2008-2012	**Effe** Formation de formateurs/trices en bilan de compétences	**Corade -** Bilan de compétence et adaptation de l'approche à l'exploitation familiale	Tylay
		Appui à la formation professionnelle, 2012-2016		***FENABF,*** ***UAG***	Formation duale
			****Helvetas Swiss International*** *1) Formation professionnelle duale dans l'artisanat, en lien avecprogramme de développement économique local.*		Approche SKILL
		**Mandat Swisscontact 2012-2016 : Appui à la formation professionnelle*	****Swisscontact*** *DCTP (et formation professionnelle)*		
	Mali	Programme d'appui à l'éducation non formelle (PENF, 2011-2014). Mandat au **Consortium Helvetas Swiss Intercooperation / Centre International d'expertise (CIEF).**		**Association Karamba Touré (AKT)** Education de base non formelle et DCTP Association **Delta Survie.** Education de base et DCTP **IRED Mali** **GRADECOM**	Akili la Kunu (malles scientifiques, alphabétisation, formations techniques spécifiques, structuration des groupes d'apprenants) Ecoles mobiles PdT et Stratégie de scolarisation accélérée (SSA/P) Stratégie de scolarisation accélérée (SSA/P)
		Programme d'appui à la décentralisation de l'éducation Mandat à **l'Institut de Recherche**			Accompagnement des étudiants-e-s (formations modulaires complémentaires, coaching, stages de

		et de Promotion des Alternatives en Développement IRPAD			terrain, etc.)
		Programme de construction de compétences pour le développement local	**Effe** Formation de formateurs/trices en bilan de compétences	**Corade** Bilan de compétence et adaptation de l'approche à l'exploitation familiale	Bilan de compétences Tylay
		***Swisscontact.** Programme d'appui à la formation professionnelle (PAFP).*			Dual et formations modulaires
			CPA (Coopération pédagogique en Afrique). Intervient aussi en République démocratique du Congo et au Togo). Formation de formateurs/trices		APC Référentiel de compétences pour formateurs et enseignants
			***Helvetas Swiss Intercooperation**.* *Formation professionnelle*		
			Swisscontact		
	Niger	Programme d'éducation non formelle (PENF)		**VIE** : Ecoles nomades (Dudal)	PdT
			Enfants du monde Education de base non formelle - DCTP	**Monde des enfants**	PdT
				ONEN (Organisation nigérienne des éducateurs novateurs)	PdT
		Programme d'appui à la qualité de l'éducation (mandat Lux Dev dans une région)		**Ecoles normales d'instituteurs (ENI) et les Directions régionales de l'Education et de la Promotion des langues nationales** pour la composante de la formation continue.	
		Programme de scolarisation des filles		Par le biais de trois ONG nationales : **Suba Soola** (Téra), **ATIM** (Gaya), **Tattali** (Maradi)	
		**Programme de formation professionnelle (Swisscontact)*	***Swisscontact.** Programme Orientation professionnelle*		Apprentissage dual
		**Formation et orientation professionnelle (FOPROR).* Mandat Swisscontact			

	Tchad	Programme éducation et formation		En collaboration avec des **ONG locales** créées à partir des PDR	Ecoles communautaires Enseignement bi/trilingue Révision/adaptation des curriculums Alphabétisation
		Promotion de la qualité de l'éducation de base Mandat à **Enfants du monde**			
	Programme régional		**Enfants du monde.** Formation de formateurs/trices en PdT (DEDA), formation continue des formateurs et plaidoyer en faveur PdT	**Université de Ouagadougou** **APENF,** **Réseau RIP PdT**	PdT
Asie	**Afghanistan**	Programme gouvernemental de soutien en milieu scolaire (GSSP)		**Aga Khan Foundation (AKF)**	Approche holistique
	Bangladesh	**Plusieurs programmes de skills development et formation professionnelle*		**Center for Mass Education in Science (CMES)**	Modèle CMES
			Enfants du monde Formation de formateurs/trices	**CMES**. Education de base non formelle - DCTP	Modèle CMES PdT
				Jagori Chakra Foundation. Education de base non formelle - DCTP	Modèle Jagori Chakra PdT
Balkans Occid	**Serbie**	Appui institutionnel au Ministère de l'éducation Programme de formation continue du personnel enseignant du primaire et du secondaire (2009-2013) Programme d'inclusion sociale	**Croix Rouge et UNICEF**	**Pomoc Deci**	Méthode intégrative
			Fondation village d'enfants Pestalozzi • Formation (prévention des conflits et promotion de la paix) • Scolarisation des enfants roms		Formation interculturelle, éducation à la paix Right-based Approach

** Les mandats en italique concernent essentiellement la formation professionnelle (TVET) qui n'est pas détaillée dans ce tableau, concernant le réseau E+I*

Annexe 5

Complément d'information sur le Programme DDC en Serbie

La DDC met l'accent sur l'intégration des enfants ayant des besoins spéciaux et des minorités en général, et des Roms en particulier, dans le système éducatif national. Il comprend deux axes de travail :

L'appui institutionnel au Ministère de l'éducation et un programme de formation continue du personnel enseignant du primaire et du secondaire (phase actuelle : 2009-2013, l'éducation comme secteur prioritaire n'est pas prévu dans une prochaine phase)**.** Depuis dix ans, la DDC appuie un programme de formation continue mis en place par le gouvernement qui vise à répondre aux standards européens et à améliorer les scores des évaluations PISA, qui sont encore en dessous de la moyenne européenne. Celle de 2003 a mis en évidence une dégradation non seulement de l'accès à l'éduction pour tous mais aussi une diminution de la qualité de l'enseignement. Celle de 2009 souligne que des progrès rapides ont été réalisés en direction de la qualité. Face aux problèmes de manque – et de l'inadéquation – de la formation des enseignant-e-s, de leurs salaires insuffisants, du peu de reconnaissance sociale et de motivation, le Ministère de l'éducation veut former quelque 80 000-100 000 enseignant-e-s en Serbie/Monténégro sur les « méthodes intégratives et l'apprentissage actif », parallèlement à la mise en place d'un système d'éducation fonctionnelle des adultes et de développement de compétences professionnelles pour handicapé-e-s. Le programme de la DDC s'aligne aux priorités du pays qui sont de : i) développer une attitude positive par rapport à LLL *(Life Long Learning)*, un concept novateur en Serbie ; ii) mettre en place un système de promotion des enseignant-e-s, dont un système de rémunération suite à la formation, dicté par l'Union européenne (UE).

Un programme d'inclusion sociale. Ce programme vise à appuyer la politique d'inclusion sociale en Serbie, valoriser et assurer la durabilité de ce qui a été fait jusqu'à ce jour. La DDC soutien une cellule**,** au sein du Ministère en charge de l'intégration européenne (Programme de réforme de l'UE), dans le but d'y intégrer, à terme, le programme éducatif. Il vise l'inclusion sociale, ce qui nécessitera un engagement sur le long terme. Ce programme va continuer et sera pris en compte dans la prochaine stratégie de coopération, en mettant l'accent sur l'inclusion sociale et l'implication de l'Etat[71].

Les stratégies mises en place. En termes d'accès à l'éducation et d'intégration, l'introduction de programmes *Early Childhood Development, Education and Care* en Serbie, semble constituer un pas important vers l'inclusion des minorités et des enfants roms. Une autre stratégie qui a fait ses preuves a été la formation d'assistantes-enseignantes, issues des communautés roms, qui appuient les enseignant-e-s dans les écoles pour le suivi des enfants roms. Quelque trente assistantes ont été formées à ce jour, qui ont toutes trouvé un emploi. Elles jouent un rôle de facilitatrices pour permettre aux enfants roms d'apprendre le serbe et leur apporte le soutien nécessaire pour suivre une scolarité régulière. Des cours d'appui sont aussi prévus pour faciliter aux enfants roms le passage du primaire au secondaire. Une troisième bonne pratique identifiée a été un travail intensif avec les parents. Il vise à établir un dialogue avec les parents roms, qui n'ont souvent pas été scolarisés, pour les encourager à créer des conditions favorables pour que leurs enfants puissent aller à l'école. Des programmes d'éducation de base leur sont proposés. Le travail fait avec les communautés serbes vise surtout à susciter des changements de comportements face aux minorités.

[71] Voir sites Buco Serbie : http://www.swiss-cooperation.admin.ch/serbia/en/Home/Domains_Programs_and_Small_Projects/Education et réseau éducation de la DDC : http://www.sdc-education.net/fr/Home/Pays_et_regions/Serbie

Annexe 6

Documents, bibliographie et sites de référence

Documents DDC

DDC (2011). Rapports annuels 2011 Bénin, Burkina Faso, Mali, Niger, Tchad.

DDC (2010). Lignes directrices de la DDC pour l'éducation de base et le développement de compétences professionnelles.

GT éducation Afrique (2010). Rapport de l'atelier régional sur l'éducation des populations pastorales.

GT éducation Afrique (2011). Rapport de l'atelier de construction de l'argumentaire en faveur de systèmes d'éducation et de formation plus appropriés aux modes de vie et intérêts des populations pastorales nomades.

Dgroup GT éducation Afrique (2011). Note de synthèse sur l'intégration des langues africaines dans les systèmes éducatifs.

SDC Asia Brief (2009). *Education and Skills Development in Bangladesh. Enhancing Employability of Marginalised People*. Bern: South Asia Division.

DDC Africa Brief (2011). *Réduire l'exclusion et la pauvreté éducatives par des innovations*. Berne : Division Afrique de l'Ouest et Division Afrique orientale et australe.

Zwahlen, A., Hempel Rodas, D., Junker, S., Donnet-Descartes, S., Lausselet, R., et Bordone, L. (2012). Rapport conjoint de la Triennale de l'éducation et de la formation en Afrique. DDC.

Collection Alternatives éducatives :

Corade et DDC (2012). *Tylay: Valoriser son potentiel, agir pour soi et la communauté*. Ouagadougou :Sanfoka & Gurli.

Karamba Touré et DDC (2012). *Hakili la kunu – Eveiller l'esprit. Eduquer, former, organiser des jeunes en milieu rural*. Ouagadougou : Sanfoka & Gurli.

Reflect (2012). *Vers un nouveau rêve : une approche pour le changement social, l'alphabétisation et l'autonomie*. Sankofa & Gurli Editions : Ouagadougou.

Evaluations, études et capitalisations

APENF (2012). *Capitalisation des expériences de mise en œuvre de la Reflect au Burkina Faso*. Tunis : GTENF/ADEA.

Bordone, L. (2011). *Etude du projet Tylay dans la Province de Sissili au Burkina Faso*. Complément au travail de mémoire.

BSS Economic consultants (2011). *External Review Joint Programme for Roma and Marginalised Groups Inclusion through Education, Phase 1*. Basel.

Curtis, C. *et al.* (2010). *The phase End Evaluation of the Basic School System and Adolescent Girls Program : A Second Chance Education with Livelihood Skill and Gender Empowerment Project*. SDC, SIDA, CMES.

Ilboudo, P. (2009). *L'éducation bilingue au Burkina Faso. Une formule alternative pour une éducation de qualité*. Tunis : ADEA.

Lausselet, R. et Marschall, M. (2011). *Evaluation of the Education Programme supported by Enfants du monde in Bangladesh*. EdM – Geneva.

Lausselet, R. (2006). *Capitalisation des expériences en alphabétisation et éducation de base des adultes au Burkina Faso, Cap Vert et Niger*. DDC.

Luisoni, L. (2010). *Revue à mi-parcours du programme DDC de valorisation des compétences au Burkina Faso*. A la demande de la DDC.

Documents produits pour la Triennale de l'ADEA (d'intérêt pour la présente étude)

Allgoo, K. et Ramdass, R. (2012). *Recognition and Validation of Prior Learning*. Tunis: ADEA.

Associations partenaires soutenues par la DDC (2012). *Argumentaire en faveur des systèmes d'éducation et de formation plus appropriés aux modes de vie et intérêts des populations pastorales nomades*. Tunis: ADEA.

APENF (2012). *Capitalisation des expériences de mise en œuvre de la Reflect au Burkina Faso*. Tunis : APENF/ADEA.

Barry, B., Sidibe, A., Baka, H., El Moctar, A. A., Sow, Mugo, J.-K., Ardo, A.-U. & et Gantenbein, N. (2012). *Etude d'une formule d'éducation alternative viable à l'autonomisation des jeunes issus des communautés pastorales/nomades: cas du Burkina Faso, du Niger, du Mali, du Nigeria, de la Mauritanie et du Kenya*. Tunis: ADEA.

EdM (2012). *Pour une meilleure qualité de l'éducation*. Dépliant réalisé pour la Triennale de 2012.

Faundez, A., Mugrabi, E., Lagier, F. *et al.* (2011). *Le socle de compétences pour un apprentissage tout au long de la vie. Quelles capacités, connaissances et compétences faut-il acquérir et comment ? Contribution sous l'angle de la Pédagogie du Texte*. Tunis: ADEA.

Guiella Narh G., Touré T., Kabore G. A. et Sautebin, M.-T. (2012). *Approches de formations originales pour l'autonomie des communautés rurales et le développement durable*. Tunis: ADEA.

Heitmann, W. (2012). *Lessons learned from selected National Qualifications Frameworks in Sub-Saharan Africa*. Tunis: ADEA.

Réseau international FAR, dir. Besson, I. (2012). *Enjeux, défis et actualité de la formation agricole et rurale en Afrique francophone: quelques pistes de réflexion et de travail*. Tunis : ADEA.

Steenekamp, S et Singh, M. (2008). *Recognition and validation of non formal and informal learning*. Tunis: ADEA.

Singh, M. (2008). *Creating flexible and inclusive learning path in post-primary education and training in Africa. NQF and recognition of non-formal and informal learning. The Key to Lifelong Learning*. Tunis: ADEA.

Autres documents

Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers (2009). *Les principes-clés de la promotion de la qualité dans l'éducation inclusive – Recommandations à l'intention des responsables politiques*. Odense, Danemark : Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers.

Archer, D. et Cottingham, S. (1997). *Manuel de conception de Reflect : une nouvelle approche à l'alphabétisation pour adultes*.

Archer D. et Newman, K. (2003). *Communication et pouvoir : Reflect, ressources pratiques*.

Carranini, G. (2012). *L'approche par compétences : regards croisés Nord-Sud – Synthèse de la 1re journée thématique du RECI*.

CMES (2010). Annual Report 2010, Dhaka.

DANGO, A. (sans date). Approches pédagogiques dans les ECOM. FDC : Ouagadougou.

GTENF (2012). *Cadre d'orientation stratégique pour le développement de l'éducation non formelle (ENF), dans une vision holistique, intégrée et diversifiée.*

NORRAG (2011). Vers un nouveau monde global du développement des compétences ? Au tour de l'ETFP de se faire une place. In Note de politique. http://www.norrag.org/issues/briefs/fr

NORRAG (2011). Vers un nouveau monde global du développement des compétences ? Au tour de l'ETFP de se faire une place. NORRAG News no 46. http://www.norrag.org/issues/french

Pamoja Afrique de l'Ouest (2011): *Plan stratégique 2011-2015. Rêver le monde dans lequel nous voulons vivre*. Bamako.

Pestalozzi Children's Foundation (2003). *Guiding principles for intercultural education as practised by the Pestalozzi Children's Foundation*.

Rocare (2011). *Les transformations induites par le processus de décentralisation et le degré de synergies d'action*.

Sautebin-Pousse, M.-T., Fellmann C. et Warlop, C. (2008). *Recherche sur les méthodes et approches d'identification des compétences*. A la demande de la DDC.

Sautebin-Pousse, M.-T., Fellmann C. et Warlop, C. (2009). *Formation des partenaires dans la coopération au développement. Quelle approche ? (Synthèse du mandat de recherche)*. A la demande de la DDC.

Upton, S. (2012). *La coopération Sud-Sud introduit Reflect au Maroc,* Education des Adultes et Développement, N° 78. Bonn : dvv international.

Bibliographie

Audigier, F. et Tutiaux-Guillon, N. (2008). *Compétences et contenus. Les curriculums en question*. Bruxelles : De Boeck.

Bronckart, J.-P. (2004). *Ruptures et continuités en éducation : aspects théoriques et pratiques.*

Charlaud, P. *et al.*, Jonnaert, P. dir (2010). *Approche par situations: Matrice du traitement compétent de situations*, Cahier de la Chaire UNESCO de développement curriculaire de l'Université de Québec, N° 5.

Crahay, M. (2010). *Psychologie de l'éducation*. Paris : PUF.

De Ketele (2012). L'approche par compétences : regards croisés Nord-Sud. Texte présenté lors de la Journée du Réseau Suisse Education et Coopération « Cycle de réflexion 2012-2013 sur les Innovations pédagogiques et la diversité de l'offre éducative : éclairages théoriques et réflexion de terrain », Berne.

De Vecchi, G. (2007). *Un projet pour… enseigner par situations-problèmes*. Paris : Delagrave.

Freire, P. (1974). *Pédagogie des opprimés*. Paris : Petite collection Maspero.

Hamers, J.H. et Blanc, M. (1983). *Bilingualité et bilinguisme*. (2e édition). Bruxelles : Pierre Mardaga.

Hirtt, N. (2009). *L'approche par compétences : une mystification pédagogique*, No 39.

Jonnaert, P. (2009). *Compétences et socio-constructivisme : un cadre théorique*. Bruxelles : De Boeck. 2e édition.

Mugrabi, E. (2012). Carnet sur la Pédagogie du Texte. Ouagadougou : Presses universitaires (sous presse).

Sautebin-Pousse, M.-T. (2007). *Déployer les compétences et pouvoir agir, ou l'envol du cerf-volant*. Lausanne : Réalités Sociales et Effe.

Ouane, A. et Glanz, C. (2010). *Pourquoi et comment l'Afrique doit investir dans les langues africaines et l'enseignement multilingue*. Hambourg : UNESCO-Institute for Lifelong Learning en collaboration avec l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA).

Perrenoud, P. (2002). « Que faire de l'ambigüité des programmes scolaires vers les compétences ? » Paru en portugais in Pátio, *Revista pedagogica* (porte Allegre, Brasil) N° 23.

Perrenoud, P. (2011). *Quand l'école prétend préparer à la vie… Développer des compétences ou enseigner d'autres savoirs ?* Issy-les-Moulineaux : ESF.

Roegiers, X. et De Ketele, J.-M. (2000). *Une pédagogie de l'intégration : compétences et intégration des acquis de l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.

Roegiers, X. (2010). *La pédagogie de l'intégration*. Bruxelles : De Boeck.

Rychen, D. S.et Salganik, I. H (Eds). (2003). Key competencies for a Successful Life and a Well-Functionning Society. Göttingen, Germany: Hogrefe & Huber.

UIL (2012). *Lignes directrices de l'UNESCO pour la reconnaissance, la validation et l'accréditation des acquis de l'apprentissage non formel et informel.* Hamburg: UIL

UNESCO (1972). *Guide pratique d'alphabétisation fonctionnelle. Une méthode de formation pour le développement.* Paris : UNESCO.

UNESCO (2005). Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006 : *Le défi de l'alphabétisation, un état des lieux*. Paris : UNESCO.

Vigotzki, L. S. (1997). *Pensée et langage* (3e éd.). Paris : La Dispute.

Weyer, F. (2011). *Education et insertion professionnelle au Mali*. Genève : IHEID et Paris : Karthala.

Principaux sites Internet consultés:

ADEA : http://www.adeanet.org/triennale/indexfr.html

Association Karamba Touré: http://karamba-toure.com/auteur.htm

Centre for Interactive Pedagogy : http://www.issa.nl/network/serbia/serbia.html

CMES : http://cmesbd.org/general-information.php

Corade : http://www.corade.org/index.php?option=com_content&view=frontpage&Itemid=1

Effe : http://effe.ch/fr/

Enfants du monde : http://www.edm.ch/

FAWE : http://www.fawe.org/about/work/education/index.php?lang=2

Fondation village d'enfants Pestalozzi : http://www.pestalozzi.ch/fr/portrait/la-fondation/

GT éducation : http://www.gtenf.org/

Helvetas Swiss Intercooperation : http://www3.helvetas.ch/Mali/wF;
http://www.helvetas.ch/fr/nos_activites/pays_d_engagement/burkina_faso.cfm;
http://www3.helvetas.ch/Benin/wFrancais/programme/educationformation/index.asp?navid=29

NORRAG : http://www.norrag.org/issues/briefs/fr; www.norrag.org/issues/french

OCDE : www.oecd.org/doc/evaluation

Pomoc Deci : http://www.011info.com/en/non-governmental-organizations-ngo/citizen-association-pomoc-deci-help-for-the-children

Reflect : www.reflect-action.org

Réseau éducation de la DDC : http://www.sdc-education.net/

Solidar Burkina Faso : http://www.solidar.ch/education-bilingue-1.html et http://www.solidar.ch/innovation-dans-les-medersas-et-ecoles-franco-arabes.html

South African Reflect Network: http://www.ngopulse.org/event/south-africa-reflect-network-facilitating-numeracy-and-literacy-learning-reflectstar

Swisscontact: http://www.swisscontactniger.org/04_0SAF.html

Film et vidéos sur les innovations pédagogiques

Corade (2010). La démarche Tylay (13') : cf. site http://www.youtube.com/watch?v=guWLQrz7NBY

Enfants du monde (2012). Pour une éducation de qualité. La contribution de la Pédagogie du Texte
http://www.youtube.com/watch?v=Scf9BbdeDH4

Notre école, documentaire de Miruna Coca-Cozma, journaliste RTS et Mona Nicoara, activiste des droits de l'homme. Prix Sterling. http://vimeo.com/37874709 et http://www.filmsdefemmes.com/Notre-ecole-de-Mona-Nicoara-Miruna.html